

Kunnskapsutvikling i et profesjonsperspektiv

*En kvantitativ studie av sosialarbeideres
bruk av kunnskapsressurser i arbeidslivet*

Marte Lorentzen



Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

25.05.2014

TITTEL:

Kunnskapsutvikling i et profesjonsperspektiv. En kvantitativ studie av sosialarbeideres bruk av kunnskapsressurser i arbeidslivet.

AV:

Marte Lorentzen

EKSAMEN:

Master i pedagogikk, studieretning Kunnskap, utdanning og læring.

Studiespesialisering Læring, teknologi og arbeid.

SEMESTER:

Vår 2014

STIKKORD:

Profesjoner, profesjonskunnskap, sosialt arbeid, kunnskapsressurser, kunnskapskulturer, kunnskapssamfunnet.

© Marte Lorentzen

2014

Tittel

Forfatter

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemområde

Profesjoner betraktes gjerne som grupper som rår over store deler av samfunnets ressurser. Som velferdsstatens portvakter anses de gjerne som grupper med definisjonsmakt og forvaltere av kunnskap (Molander og Smeby, 2013). Det moderne kunnskapssamfunnet byr imidlertid på nye utfordringer for profesjonsfeltet. Det stilles i økende grad krav til at profesjonsutøvere skal være faglig oppdaterte, utøve en kunnskapsbasert praksis og til en hver tid inneha nødvendig kompetanse. Sosialt arbeid synes i den forbindelse å stå i en interessant posisjon, da kunnskapsgrunnlaget deres gjerne har vært karakterisert som hverdagslig og praksisbasert (Levin, 2004). I denne oppgaven undersøkes derfor hvilke *kunnskapsressurser* sosialarbeiderne benytter i søken etter ny kunnskap i arbeidslivet, og hvilke forhold som synes å påvirke bruken av disse ressursene. Formålet med oppgaven er dermed å bidra til bredere innsikt i den moderne sosialarbeiders tilknytning til kunnskap og kunnskapsressurser.

Det teoretiske rammeverket i oppgaven hviler primært på begrepssettet til Karin Knorr Cetina og Jan Nespør. Med utgangspunkt i Nespørs forståelse av «kunnskap i rom» synliggjøres sosialarbeidernes bruk av lokale og globale kunnskapskilder. Videre undersøkes forhold som antas å påvirke utøvernes kildebruk. Gjennom begrepene *innrulling*, *kunnskap i tid* og *studievaner* påvises det hvordan disse aspektene påvirker sannsynligheten for bruk av kunnskapskilder. De fire kunnskapskildene som undersøkes er kolleger/overordnede, Internett, fagbøker/tidsskrifter og fagfolk utenom jobben.

Datagrunnlaget gir primært innsikt i profesjonens mikropraksiser hva gjelder kildebruk. Analysefunnene ses imidlertid i lys av bakenforliggende forhold som indirekte synes å virke inn på profesjonsfeltet, eksempelvis krav fra myndighetene. På den måten gis det en overordnet fremstilling av sosialt arbeid som profesjon og kunnskapsfelt. For å ramme inn sosialarbeidernes kunnskapspraksis benyttes Knorr Cetinas begreper *kunnskapsmaskineri* og *kunnskapskultur*. Termene fungerer som en overgripende kappe for oppgavens analyser, teoretiske rammeverk og tidligere forskning.

Oppgavens problemstilling er:

- 1) *Hva kjennetegner sosialarbeidernes bruk av ulike kunnskapsressurser i søken etter ny kunnskap?*
- 2) *Hvilke forhold påvirker hva slags kunnskapsressurser sosialarbeiderne benytter seg av?*

Metode

Undersøkelsene som er gjennomført baserer seg på kvantitativ analyse. Oppgavenes datagrunnlag er hentet fra den longitudinelle surveyundersøkelsen StudData, en database som er etablert og utviklet av Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Utvalget i oppgaven består av barnevernspedagoger og sosionomer fra alle utdanningsinstitusjoner med disse to utdanningene. I oppgaven undersøkes respondentenes svar på spørreundersøkelsene de fikk tildelt siste studiesemester, våren 2007, samt tre år etter endt utdanning, våren 2010. Selv om analysene i oppgaven primært beror på data fra sistnevnte undersøkelse, benyttes svarene fra siste studiesemester for å undersøke hvor vidt studievaner påvirker bruken av kunnskapskilder.

Funn og hovedkonklusjoner

I analysene fremkommer det at sosialarbeiderne hovedsakelig synes å søke kunnskap i det lokale rommet; overordnede og kolleger er den kunnskapsressursen utvilsomt flest respondenter ofte benytter seg av. I tillegg viser de multivariate analysene blant annet at en positiv vurdering av opplæringen og at kunnskapsutvikling begrunnes med endringer på arbeidsplassen gir økt sannsynlighet for rådsøking hos kolleger. Funnene indikerer at denne kilden betraktes som mest betydningsfull i utøvernes daglige arbeid. Samtidig fremstår også Internett som en relativt hyppig benyttet kunnskapskilde. Sannsynligheten for bruk av nettet synker imidlertid når opplæringsperioden anses som positiv. Det presenteres i den forbindelse en mulig forklaring om at Internett primært tas i bruk i mangel på alternative og egnede kilder til kunnskap på lokalt nivå. Fagbøker og tidsskrifter benyttes relativt sjeldent av respondentene, og bruken av denne kilden er betydelig lavere enn i andre profesjoner. Når det kontrolleres for bakenforliggende variabler er det kun en egeninteresse for kunnskap som gir økt sannsynlighet for denne kunnskapsressursen. Funnet relateres til trekk ved sosialarbeidernes kunnskapsbase og yrkesfelt, men også til profesjonsutfordringer i nåtidens

kunnskapssamfunn. I forbindelse med målet på studievaner har det i tidligere profesjonsforskning blitt påvist en sammenheng mellom aktive studievaner og bruk av fagbøker/tidsskrifter. Tilsvarende samsvar er ikke tilstede hos sosialarbeiderne.

At sosialarbeidere primært benytter lokale rom i søken etter ny kunnskap kan sies å få ulike følger. Kunnskapsutvikling vil foregå i nær sammenheng med praksis, og slik sett bidra til at individuell og organisatorisk læring smelter sammen. Manglende bruk av globale rom byr imidlertid på noen utfordringer, da det blant annet vanskeliggjør faglig oppdatering og endring av eksisterende praksis. Til dette innvendes det at faglig fornyelse og bruk av globale rom ikke nødvendigvis er like viktig for alle deler av sosialarbeiderprofesjonen; noen stillinger vil trolig kunne ha mindre behov for slik fornyelse. Det fremmes derfor et forslag om at det i omtaler og studier av sosialt arbeid bør differensieres mellom *former* for yrkesutøvelse. På den måten kan det bedre tilrettelegges for relevante kunnskapsressurser i stillinger som krever faglig fornyelse.

Forord

Med bratte læringskurver følger mye motstand. Det siste halvårets arbeid med denne oppgaven har likevel vært en reise jeg har hatt utrolig mye glede av, og som det føles merkelig å skulle avslutte. Kontortilværelsen skal nå byttes ut med impulsivitet – i hvert fall for en stund – og jeg er både spent og nysgjerrig på hva det nye livet som ferdigutdannet pedagog kan by på.

Perioden som student på Blindern har vært utrolig bra. Jeg vil i den forbindelse særlig takke Stian for alle faglige og ikke-faglige samtaler, kaffepauser, oppløftende ord og vittige innspill. Uten deg hadde disse fem årene vært så uendelig mye kjedeligere. Vi vant!

Takk til SPS som har gitt meg mulighet til å skrive denne oppgaven, jeg er utrolig takknemlig for at jeg har fått være hos dere dette halvåret. Tusen takk til hovedveileder Joakim Caspersen for all teknisk og faglig støtte, og for at du har svart på alle de tusen mailene jeg har sendt i de mest hektiske periodene. Takk også til Sølvi Mausethagen for grundig og støttende veiledning, det har vært til stor hjelp.

Takk til mamma og pappa som jevnlig har minnet meg på at livet er mer enn akademisk oppgaveskriving, og stilt opp med klemmer når jeg har trengt det som mest. Og kjære Iselin; Takk for at du er den du er, du har vært helt fantastisk å ha dette halvåret. Nå skal jeg endelig puste igjen.

Oslo, 25.05.14

Marte Lorentzen

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Oppgavens aktualitet	2
1.2	Oppgavens tema	4
1.3	Struktur og oppbygning	6
2	Sosialt arbeid	8
2.1	Utdanning og yrkesfelt	8
2.2	Sosialarbeidernes kunnskapsgrunnlag	9
2.3	Tidligere forskning på sosialarbeidernes kunnskapskilder	12
2.4	Oppsummering	13
3	Teoretisk rammeverk	14
3.1	Introduksjon til Knorr Cetinas kunnskapssosiologi	15
3.2	Epistemiske kulturer og kunnskapsmaskinerier	17
3.3	Kunnskap i bevegelse	19
3.3.1	Kunnskapsbevegelse ved bruk av ressurser og verktøy	21
3.4	Kunnskapsbevegelse i profesjoner	22
3.5	Oppsummering	25
4	Metode	26
4.1	Datamaterialet	26
4.1.1	Generaliserbarhet og frafall	27
4.2	Analytiske begreper	29
4.2.1	Bruk av kunnskapsressurser – Kunnskap i ulike rom	31
4.2.2	Motiver for kunnskapsutvikling – Kunnskap i tid	33
4.2.3	Opplæringens relevans og form - Innrulling i arbeidslivet	35
4.2.4	Studiestrategi	37
4.2.5	Kjønn og alder	38
4.3	Statistiske metoder	39
4.3.1	Kausale slutninger	41
5	Analyse av data	43
5.1	Deskriptive data	43
5.1.1	Bruk av kunnskapsressurser – kunnskap i rom	43
5.2	Bivariate analyser	45

5.2.1	Kunnskap i tid og rom	45
5.2.2	Innrulling i arbeidslivet	46
5.2.3	Studievaner	49
5.3	Oppsummering av de bivariate analysene	50
5.4	Regresjonsanalyser	50
5.4.1	Bruken av overordnede og kolleger	51
5.4.2	Bruk av fagbøker og tidsskrifter	53
5.4.3	Bruk av Internett	54
5.5	Oppsummering og hovedfunn	57
6	Diskusjon	59
6.1	Kjennetegn ved sosialarbeidernes bruk av ulike kunnskapsressurser	59
6.1.1	Mangelen på nære rom	61
6.2	Kunnskapsutvikling i tid og rom	62
6.2.1	Nærhet i tid/rom og utvidet tid/rom	63
6.2.2	Kunnskapsdriv og utvidede kunnskapssøk	65
6.3	Innrulling i arbeidslivet	65
6.3.1	Ulike former for innrulling	66
6.3.2	Betydningen av relevant opplæring	67
6.4	Utdanningen som formende for sosialarbeidernes kunnskapspraksis	69
6.5	Hovedfunn	71
7	Avsluttende betraktninger	73
7.1	Sosialarbeidernes maskineri	73
7.2	Sosialt arbeid – én kunnskapskultur?	75
7.3	Metodiske refleksjoner og videre forskning	77
	Litteraturliste	79
	Vedlegg	84
	 Tabell 1: <i>Panelene og fasene i StudData-prosjektet</i>	27
	Tabell 2: <i>Kunnskap i rom: «Når du står ovenfor krevende oppgaver i ditt daglige arbeid, hvor ofte skaffer du deg informasjon og kunnskap ved å»:</i>	31
	Tabell 3: <i>Kunnskap i tid: Prosentfordeling på spørsmålet «Når du har behov for å utvikle dine kunnskaper og ferdigheter, i hvilken grad er det på grunn av».</i>	33
	Tabell 4: <i>Vurdering av innrulling: Prosentfordeling på spørsmålet «Hvordan vil du vurdere den opplæringen du har fått?».</i>	36

Tabell 5: <i>Innrullingstype: Prosentfordeling på spørsmålet «Hva slags opplæring har du fått etter at du begynte i din nåværende jobb? Har du fått en eller flere av følgende former for opplæring? Flere kryss er mulig».</i>	37
Tabell 6: <i>Prosentfordeling studievaner. «Og så noen spørsmål om hvordan du legger opp ditt arbeid i studiene. Hvor enig eller uenig er du?».</i>	38
Tabell 7: <i>Kunnskapsressurser i rom. Viser prosentandel på spørsmålet «Når du står ovenfor krevende oppgaver i ditt daglige arbeid, hvor ofte skaffer du deg informasjon og kunnskap ved å»:</i>	44
Tabell 8: <i>Viser prosentfordelingen av de som hyppig/sjelden bruker kunnskapskilder og i stor grad begyinner kunnskap- og kompetanseutvikling med ytre forventninger, ønsket om egenutvikling og endringer på arbeidsplassen.</i>	45
Tabell 9: <i>Prosentvis sammenheng mellom opplæringsform og bruk av kunnskapskilder.</i>	47
Tabell 10: <i>Prosentvis sammenheng mellom vurdering av opplæringsperioden og bruk av kunnskapskilder</i>	48
Tabell 11: <i>Prosentvis sammenheng mellom studievaner og bruken av kunnskapskilder</i>	49
Tabell 12: <i>Oppsummering av funnene fra de bivariate analysene</i>	50
Tabell 13: <i>Bruk av overordnede og kolleger. Logistisk regresjon</i>	51
Figur 1: <i>Sannsynligheten for å søke råd hos overordnede/kolleger etter vurdering av opplæringen</i>	52
Figur 2: <i>Sannsynligheten for å søke råd hos overordnede/kolleger etter endringer på arbeidsplassen som motiv</i>	52
Figur 3: <i>Sannsynligheten for å søke råd hos overordnede/kolleger etter alder</i>	53
Tabell 14: <i>Logistisk regresjon – Bruk av fagbøker og tidsskrifter</i>	53
Figur 4: <i>Sannsynligheten for å bruke fagbøker og tidsskrifter etter ønsket om egenutvikling</i>	54
Tabell 15: <i>Bruk av Internett. Logistisk regresjon</i>	55
Figur 5: <i>Sannsynligheten for å søke på Internett etter ønsker om egenutvikling</i>	55
Figur 6: <i>Sannsynligheten for å søke på Internett etter vurdering av opplæring</i>	56
Figur 7: <i>Sannsynligheten for å søke på Internett etter mangel på systematisk opplæring</i>	56
Figur 8: <i>Sannsynligheten for å søke på Internett etter type opplæring</i>	57
Tabell 16: <i>Oppsummeringstabell av funnene fra de multivariate analysene</i>	57

1 Introduksjon

Det moderne kunnskapssamfunnet kjennetegnes av flere distinkte utviklingstendenser. Økt forskningsaktivitet og nye teknologiske verktøy fører til at kunnskap i dag «flyter» innenfor alle samfunnets arenaer. Tilgangen til Internett, fagartikler og globale nettverk muliggjør nye former for kunnskapsutvikling- og sirkulasjon, og de tradisjonelle grensene mellom produksjon og bruk av kunnskap er ikke lenger like synlige som de en gang var (Nerland & Jensen, 2013). I det politiske landskapet speiles kunnskapsintensiveringen i en økende bruk av tidsriktige og moderne termer som «kunnskapsbasert praksis» og «livslang læring» (St.meld.nr 13, 2011-2012; St.meld.nr 30, 2003-2004).

Det store mangfoldet i tilgjengelige kilder påvirker alle samfunnets arenaer, men kanskje særlig *profesjonsfeltet* i form av nye muligheter og utfordringer. Profesjonene betraktes gjerne som rådende over store samfunnsressurser. De har definisjonsmakt, fattet beslutninger som gjerne har betydelige konsekvenser for andre mennesker og forvalter kunnskap – de skal fylle rollen som *portvakter* i velferdsstaten (Molander & Terum, 2013). Økt vekt på kvalitetssikring av profesjoners kunnskapsbase, egnede kunnskapsressurser og evidensbasert praksis skal sikre at profesjonene holder følge med samfunnets raske kunnskapsutvikling (St.meld.nr 13, 2011-2012). I lys av tidens kunnskapsfokus- og tilgjengelighet genereres det flere nye spørsmål om profesjonenes legitimitet og rolle. Har de den kunnskapen og kompetansen de påberoper seg? (Molander & Smeby, 2013). Evner de å holde seg faglig oppdatert? Hvordan klarer de å nyttiggjøre seg ny kunnskap?

Aksepteres premisset om at profesjoner kan karakteriseres som forvaltere kunnskap, fremstår kunnskapstilegnelse og utøvers *bruk av kunnskapsressurser* som særlig betydningsfulle aspekter. For å holde seg oppdatert må profesjonsutøvere tilegne seg kunnskap fra mange ulike kilder.

Flere studier har de siste årene blitt gjennomført for å få svar på spørsmålene som er skissert ovenfor. Undersøkelser av yrkesgrupper som sykepleiere, lærere og revisorer har gitt innsyn i profesjonsspesifikke kjennetegn ved deres kunnskapspraksis og bruk av kunnskapsressurser. (eks. i ProLearn – prosjektet, 2012). Få studier har imidlertid fokusert på *sosialt arbeid* og denne profesjonsgruppens tilknytning til kunnskap. Sosialarbeiderne synes i lys av det moderne kunnskapssamfunnet å stå i et utfordrende spenningsforhold. På den ene siden er kunnskapsgrunnlaget deres blitt beskrevet som «hverdagslig» og praktisk (Røysum, 2006).

Subjektiv og skjønnsmessig vurdering blir ansett som en viktig del av sosialarbeidernes beslutningsgrunnlag, og det har blitt ansett som vanskelig for utøverne å begrunne sine handlinger med vitenskapelig kunnskap (Terum, 2003). På den andre siden stilles sosialarbeidere ovenfor de samme kunnskaps- og kompetansekravene som de øvrige profesjonene. Det er behov for sosialarbeiderne som er faglig og teoretisk oppdaterte, og som utøver en kunnskapsbasert yrkespraksis (Bergmark & Lundström, 2002: St.meld.nr 13, 2011-2012). Hva angår sosialt arbeid fremstår derfor følgende spørsmål som relevante; hvilken tilknytning har nyutdannede sosialarbeidere til kunnskap og kunnskapskilder? Hvilke forhold påvirker bruken av ulike kunnskapsressurser? Og hvordan kan hyppig bruk av kunnskapskilder forklares?

Det er i landskapet knyttet til slike spørsmål og spenningsforhold at denne oppgaven befinner seg. Datamaterialet som benyttes er hentet fra den longitudinelle databasen StudData, og muliggjør en undersøkelse av sosialarbeidernes kildebruk. Ved å trekke på teoretiske perspektiver utviklet av Jan Nespor og Karin Knorr Cetina gis det anledning til å beskrive oppgavens analysefunn, og se disse i sammenheng med profesjonsspesifikke kjennetegn og tidligere forskning.

1.1 Oppgavens aktualitet

I møte med kunnskapssamfunnet endres vilkårene for profesjoners kunnskapspraksis (Jensen, Nerland & Lahn, 2012). Utøvernes praksis går i dag langt ut over *anvendelse* av kunnskap, fordi de også deltar i praksiser som omhandler deling, utforsking, validering og utvikling av kunnskap. I deres arbeidsoppgaver inngår flere aspekter enn bare å benytte forhåndsdefinert kunnskap på en spesifikk sak eller en klients behov – de har også et ansvar for å velge ut og ivareta kunnskap i det daglige arbeidet. På den måten holder de seg stadig oppdatert, muliggjør forbedring av egen praksis og holder tritt med samfunnets raske kunnskapsutvikling (Jensen et al., 2012).

For å kunne opptre i tråd med kunnskapssamfunnet er to utfordringer av særlig relevans for profesjoner. *For det første* fremstår måten yrkesutøverne blir en del av en profesjonsspesifikk kunnskapskultur på som en betingelse for en aktiv kunnskapspraksis (Jensen et al., 2012). Aktiv kunnskapspraksis er ikke bare en oppgave for utdanningsinstitusjonene, men vel så mye arbeidsplassene selv. *For det andre* krever et engasjement for kunnskap en bevissthet

omkring hvilke kunnskapsressurser som anvendes. En slik forståelse kan trolig oppnås ved blant annet å undersøke hvor kunnskap finnes, om det hovedsakelig benyttes nære og lokale kilder eller om de lokale grensene overskrides i søken etter ny informasjon og kunnskap.

Hva angår sosialt arbeid har det i nyere tid vokst frem et relativt stort forskningsfelt på ulike typer kunnskap, viktigheten av evidensbasert praksis og aspekter ved sosialarbeidernes kunnskapsbase. Imidlertid finnes det betydelig færre studier av måten utøverne *braker* kunnskap og kunnskapsressurser på (Perlinski, Blom & Morèn, 2012). I de tilfellene dette likevel har blitt gjort har man sjelden fokusert på sosialt arbeid i sin helhet, men snarere studert deler av sosialarbeidernes yrkespraksis, for eksempel innenfor barnevernet. En rimelig antakelse er at få studier av sosialt arbeid i sin helhet er gjennomført fordi profesjonen og yrkesfeltet anses som mangfoldig og bredt. Bruken av kunnskap og kunnskapsressurser har vært antatt å være usystematisk og uberegnelig (Tengvald, 2001). Som det vil utdypes senere i oppgaven, betraktes sosialarbeideres kunnskapsgrunnlag gjerne som svakt og uklart (Flexner, 1915; Eraut, 1994). En slik karakteristikk gjør studier av deres kunnskapspraksis i dagens samfunn desto mer relevant. Nerland og Karseth (2007) fremholder at internt kunnskapsarbeid, i form av bevissthet rundt hvordan kunnskap anvendes og brukes, er spesielt avgjørende for profesjoner med et sammensatt teoretisk fundament. Denne typen arbeid kan styrke profesjonenes legitimitet og kunnskapsdomene. Å undersøke hvordan ulike kunnskapsressurser benyttes i yrkesutøvelsen fremstår dermed som én av flere innganger til en slik innsikt.

Selv om det synes å være få studier på sosialarbeideres bruk av kunnskapskilder, har det i nyere tid vært gjennomført flere studier av andre profesjoners kildebruk. Studiene har vist hvordan ulike yrkesgrupper benytter distinkte verktøy og ressurser for kunnskapsutvikling, -deling og –sirkulering. Prosjektet *Professional Learning in the Knowledge Society* (ProLearn) fra 2004-2009 kan sees som et viktig bidrag i forståelsen av profesjoners tilknytning til kunnskap. Formålet med prosjektet var å utforske det sammensatte forholdet mellom det moderne samfunnets kunnskapskulturer, kunnskapspraksiser og nyankomnes tilknytning til kunnskap (Jensen, Nerland & Lahn, 2012). Det teoretiske rammeverk som ble lagt til grunn for studien var hovedsakelig Knorr Cetinas kunnskapsforståelse, men også Nespors perspektiver ble benyttet. Profesjonsgruppene sykepleie, lærere, revisorer og ingeniører ble sett i sammenheng med særegne kjennetegn ved de spesifikke profesjonene. Valget av

nettopp disse gruppene ble gjort da de anses som kontrasterende felt hva gjelder arbeidsorganisering, samfunnsmandat og type kompetanse (Jensen et al., 2012).

I prosjektet ble det blant annet vist hvordan bestemte kunnskapsressurser ble benyttet av nyutdannede profesjonsutøvere (Lahn, 2012). Her fremkom det blant annet at regnskapsførere og ingeniører i stor grad anvender digitale verktøy og objekter i søken etter ny kunnskap, mens sykepleierne ofte tar i bruk ressurser som bøker og medisinske kataloger/databaser. Lærerne er på sin side hyppige brukere av kollegene, et funn som også har fremkommet i andre studier av lærerprofesjonen (Caspersen, 2007). Internett synes å være en annen kilde som hyppig benyttes av disse utøverne (Klette & Smeby, 2012). Funnet har blitt relatert til at lærerne muligens knyttet seg til globale kunnskapskretser, men at vel så nærliggende forklaring kan være at de mangler gode metoder for «oversettelse» av abstrakt kunnskap på lokalt nivå.

1.2 Oppgavens tema

På bakgrunn av tematikken skissert ovenfor er formålet med oppgaven å bidra til bredere innsikt i den moderne sosialarbeiders tilknytning til kunnskap og kunnskapsressurser.

Oppgavens problemstilling er todelt:

- 1) *Hva kjennetegner sosialarbeidernes bruk av ulike kunnskapsressurser i søken etter ny kunnskap?*¹
- 2) *Hvilke forhold påvirker hva slags kunnskapsressurser sosialarbeiderne benytter seg av?*

Datamaterialet som analyseres er hentet fra StudData, en longitudinell database for studier av rekruttering til profesjoner, kvalifisering for profesjonell yrkesutøvelse og profesjonelles karrierer (hioa.no/sps). Respondentene har blitt fulgt opp gjennom sosialarbeiderutdanningen og avsluttet sine studier i 2007. Etter uteksamineringen ble de fulgt videre ut i arbeidslivet og besvarte våren 2010 et nytt spørreskjema om blant annet refleksjoner omkring utdanningen, samarbeidsforhold og egen kompetanse. Fordi respondentene kun har vært i arbeidslivet i tre år er de dermed å anse som «ferske» og nyankomne sosialarbeidere. Funnene vil derfor kunne indikere hvilken tilknytning den moderne sosialarbeider har til kunnskapsutvikling, og

¹ «Kunnskapsressurser» og «kunnskapskilder» anses som det samme, og begrepene benyttes derfor parallelt.

hvordan denne generasjonen handler i tråd med samfunnets nye betingelser for kunnskap og læring.

Mens problemstilling 1 lar seg besvare gjennom deskriptive analyser av datamaterialet, vil jeg i problemstilling 2 undersøke hvilke sammenhenger som finnes mellom hyppig bruk av kunnskapsressurser og faktorer som anses som betydningsfulle for denne bruken. I de to problemstillingene ligger også et fortolkningsaspekt. I lys av kjennetegn ved sosialarbeidernes utdanning, yrkesfelt og kunnskapsgrunnlag er hensikten å kunne forklare hva som synes å kjennetegne sosialt arbeid som en *kunnskapskultur*.

Sosialarbeidernes kunnskapspraksis er likevel betydelig mer nyansert og sammensatt enn denne oppgavens datamateriale vil kunne avdekke. Det er verken ønskelig eller gjennomførbart å belyse det helhetlige profesjonsbildet. Oppgavens anliggende er heller ikke å komme med normative eller formanende konklusjoner på utøvernes arbeidspraksis. I stedet ønsker jeg å avdekke noen trekk ved deres relasjon til kunnskap som – i lys av kjennetegn ved profesjonen og kunnskapssamfunnet – vil kunne gjøre oppgaven til et kikkhull inn i sosialarbeidernes komplekse kunnskapskultur.

Det teoretiske rammeverket som benyttes for å besvare forskningsspørsmålene bygger primært på fire termer fra Knorr Cetina og Nespors begrepsapparat. Nespors (1994) perspektiver på kunnskap og læring gjør det mulig å avdekke hvordan yrkesutøverne utvikler sin kunnskap gjennom dimensjonene *tid* og *rom*. I Knorr Cetinas (2003;2007) kunnskaps sosiologi vil begrepene *epistemisk maskineri* og *kunnskapskultur* bli vektlagt. De fire termene har i liten grad vært anvendt i tidligere kvantitative studier. Fordi terminologien beskriver komplekse og abstrakte fenomener er det mulig å hevde at de er lite egnet for denne typen forskning; de fungerer først og fremst som «maler» for å forstå kunnskap- og læringsprosesser i profesjonsfeltet (Lahn, 2012). Det kan dermed stilles spørsmål ved hvilke fordeler det teoretiske grunnlaget i oppgaven gir. Selv om oppgaven primært er å betrakte som empirisk, er noe av hensikten å synliggjøre at de to teoriene også kan benyttes på kvantitative data. Det synes å være et behov for en spesifisering av Knorr Cetina og Nespors begreper (Lahn, 2012). Oppgaven er derfor ment å ta innover seg dette behovet. Ved å ta utgangspunkt i tidligere foretatte begrepsoperasjonaliseringer spesifiseres de teoretiske begrepene. Gapet som kan oppstå mellom de teoretiske perspektivene og datamaterialets analysenivå kan på den måten fylles. Hvordan begrepene fra de to teoretikerne også synes å være nyttige i analysene av en profesjon som sosialt arbeid, vil fremkomme i teorikapitlet.

1.3 Struktur og oppbygning

Framstillingen videre er strukturert på følgende måte:

I **kapittel 2** presenteres sosialarbeideres utdanning, profesjonsfelt og kunnskapsgrunnlag. Gjennom en diskusjon av profesjonsspesifikke trekk ved deres kunnskap er hensikten at kapittelet skal fungere som bakteppe for å forstå de senere analysene i oppgaven. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av tidligere forskning på sosialarbeideres bruk av kunnskapsressurser.

Kapittel 3 tar for seg det teoretiske rammeverket. Denne delen innledes med de nevnte aspektene ved Knorr Cetinas kunnskapssosiologi, før Nespors arbeid blir presentert. Jeg vil deretter argumentere for at det er behov for en spesifisering av det teoretiske begrepsapparatet oppgaven baseres på. Av den grunn redegjøres det for ett av Nerlands (2012) forskningsbidrag. Her fremgår det hvordan de teoretiske termene kan benyttes som analytiske begreper i empiriske studier av profesjoner. Avslutningsvis bindes hovedaspekter fra kapittel 1 og 2 sammen med det teoretiske rammeverket, og setter de teoretiske perspektivene i sammenheng med analysene som senere gjennomføres.

Kapittel 4 omhandler oppgavens metodologiske grunnlag. Kapittelet innledes med en presentasjon av datagrunnlaget, før jeg gjør rede for begrepsoperasjonaliseringene som er foretatt. Gjennom kapittelet drøfter jeg de fire validitetstypene indre-, ytre-, statistisk- og begrepsvaliditet, og hvordan disse har blitt tatt høyde for i analysearbeidet.

I **kapittel 5** presenteres empirien. Analysene som er foretatt fremstilles og beskrives ved hjelp av tabeller, figurer og tekst. Kapittelet starter med de deskriptive analysene og etterfølges av de bivariate- og multivariate analysene. Mulige forklaringer på funnene vil antydes, men ikke diskuteres i sin helhet. Hovedsakelig er kapittelet 5 derfor å anses som et rent empirisk kapittel.

I **kapittel 6** sammenfattes og diskuteres funnene. Ved å trekke på det teoretiske rammeverket, tidligere profesjonsforskning og beskrivelser av sosialt arbeid er hensikten å kunne forklare analysefunnet. For å minne leseren på funnene fra kapittel 5 blir hvert delkapittel innledet med en kort analyseoppsummering. Kapittelet har relativt lik oppbygning som det foregående kapittelet, og innledes derfor med en diskusjon av de deskriptive analysene. Deretter drøftes

sammenhengen mellom de uavhengige og avhengige variablene. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av hovedfunn.

I kapittel 7 gis det en mer overordnet fremstilling av sosialt arbeid som profesjon og kunnskapskultur. Sentrale aspekter fra analysene vil løftes frem, men kapittelet løftes også til en samlet diskusjon av sosialarbeidernes bruk av kunnskapsressurser. Kapittelet retter med andre ord blikket fremover, og går utover en ren omtale av analysefunnene. Avslutningsvis omtales de metodiske forholdene ved oppgaven og områder for videre forskning.

2 Sosialt arbeid

I dette kapitlet presenteres sosialt arbeid som yrkesfelt og profesjon. Hensikten er å skissere profesjonsspesifikke kjennetegn og tidligere forskning på sosialarbeideres bruk av kunnskapsressurser. Kapitlet innledes med en beskrivelse av hva som kjennetegner sosialarbeiderutdanningene samt hva slags type jobber sosialarbeidere vanligvis beskjeftiger seg med. Redegjørelsen av utdanningene og yrkeslivet følges av en beskrivelse av sosialarbeidernes kunnskapsgrunnlag. Til sammen vil avsnittene danne et kontekstuet bakteppe for å forstå hvordan karakteristiske trekk ved profesjonen kan henge sammen med hvordan ny kunnskap møtes, utvikles og brukes.

2.1 Utdanning og yrkesfelt

Termen sosialt arbeid brukes i dag gjerne som en samlebetegnelse for virksomheten til utdannede sosionomer og barnevernspedagoger (Levin, 2004). I noen tilfeller inkluderes også vernepleiere som en del betegnelsen, men yrkesgruppen er ikke en del av sosialarbeider-termen i denne oppgaven. Innholdsmessig har barnevern- og sosionomutdanningen representert noe ulike fagtradisjoner (Heggen, 2010). Mens sistnevnte har kvalifisert til arbeid i den kommunale sosialomsorgen, har barnevernsutdanningen i all hovedsak har vært rettet inn mot barne- og ungdomsinstitusjoner. Barnevernsutdanningen har lagt større vekt på fag som pedagogikk, sosialpedagogikk og forebyggende perspektiver, mens sosionomene i større grad har vektlagt psykologi og case-arbeid. I dag dekker likevel de to utdanningene i stor grad et felles yrkesfelt, noe som har ført til spørsmål om det egentlig er hensiktsmessig med to separate utdanningsløp (St. meld. 13, 2011-2012). Barnevernspedagog- og sosionomutdanningen inneholder lik studiepoengvekting innenfor fag som vitenskapsteori, metode, etikk, kommunikasjon og samhandling, konfliktløsning og helse- og sosialpolitikk (NOU, 2009:08). Også juridiske og psykologiske emner går igjen i de to utdanningene. Stor vekt legges på praksisstudier og ferdighetstrening som til sammen skal utgjøre 42 studiepoeng i både sosionom- og barnevernsutdanningen. Hva gjelder relevante arbeidsarenaer for de to yrkesgruppene, er NAV-kontorer, institusjoner innenfor barnevern, rus, omsorg knyttet til psykisk og fysisk funksjonshemming og flerkulturelt arbeid typiske eksempler. Videre i oppgaven vil termen sosialarbeider benyttes som samlebetegnelse for de to yrkesgruppene.

Sammenlignet med andre fag og profesjoner kan det sies å være vanskelig å finne én term som definerer sosialarbeidernes arbeidsoppgaver. Det internasjonale forbundet for sosialt arbeid, IFSW (International Federation of Social Workers), definerer sosialt arbeid som et yrke som fremmer sosial endring, problemløsning i menneskelige relasjoner, myndiggjøring og frigjøring (ifsw.no). Andre har beskrevet deres hovedfunksjon gjennom termene «care, cure and control», og profesjonen har slik sett gjerne vært forbundet med typiske kvinneyrker (Howe, 1994). Arbeidsoppgavene spenner dermed over et bredt område med det til felles at de bidrar til å hjelpe mennesker med sine sosiale problemer. Til tross for at feltet har blitt ansett som svakere og mer praksisbasert enn andre profesjonsgrupper, inngår sosialt arbeid gjerne som en del av velferdsstatens profesjoner (Fauske, 2008).

Levin (2004) hevder sosialt arbeid er en av få profesjoner der yrkesutøverne skal praktisere samfunnsmessig styring og kontroll og samtidig utøve medmenneskelig solidaritet på et faglig grunnlag. Dette plasserer faget i et spenningsfelt mellom individ og samfunn, hjelp og kontroll og teori og praksis. Sosialarbeiderne skal ha et fokus på enkeltmennesket eller gruppen på den ene siden, men også samfunnsforholdene på den andre siden. I noen tilfeller kan det være snakk om et kontrollaspekt der yrkesutøverne i ytterste konsekvens må utøve tvang, samtidig som hjelp-til-selvhjelp tillegges stor betydning (Levin, 2004). Grensene for sosialarbeideryrket kan derfor ses som vanskelige og diffuse, og yrket forutsetter stor grad av skjønn og dømmekraft. Det er ofte vanskelig for sosialarbeiderne å begrunne sine handlinger med vitenskapelig og teoretisk kunnskap, og egne normer og verdier betraktes som en betydningsfull del av utøvernes beslutningsgrunnlag (Terum, 2003). Sosialarbeidernes arbeid med klienter omhandler ofte om å skape tillit og motivasjon for endring (Heggen, 2008). Samtidig er det i nyere tid blitt fremholdt at det er behov for en vitenskapeliggjøring og akademisering av profesjonen (St. Meld. Nr 13, 2011-2012). Hvordan et slikt spenningsforhold kommer til syne i sosialarbeidernes kunnskapsgrunnlag diskuteres i de kommende avsnittene.

2.2 Sosialarbeidernes kunnskapsgrunnlag

I et historisk perspektiv har sosialt arbeid ved flere anledninger blitt omtalt som en profesjon med et uklart kunnskapsgrunnlag (Flexner, 1915; Eraut, 1994). Synspunktet begrunnes med ulike argumenter. Det er hevdet at yrkets hovedområde – «sosiale problemer» - er såpass vagt at faget vanskelig lar seg plassere i et profesjonelt funksjonssystem (Stichweh, 2008). De

klassiske profesjonene som medisin og juss er gjerne karakterisert med et distinkt teoretisk og vitenskapelig kunnskapsgrunnlag. Innenfor sosialt arbeid tillegges derimot de myke verdiene som nærhet, omsorg og empati stor vekt, kunnskapsformer som gjerne anses som hverdagslige og tause (Røysum, 2006). Kunnskap om ulike lover, regler, prosedyrer, personlige og sosiale problemer, spesifikke grupper av mennesker og sosialpolitiske temaer ses gjerne som nøkkelområder hva gjelder sosialarbeidernes faktabaserte kunnskapsgrunnlag (Trevithick, 2008). Deres teoretiske arv stammer ikke fra ett spesifikt vitenskapelig område, men er satt sammen av flere fagområder som psykologi, sosialantropologi og juss. Sammensetningen har ført til at sosialt arbeid har blitt sett på som en profesjon bestående av «lånefag» (Levin, 2004). Felles for de teoretiske elementene er likevel at de omhandler menneskelig atferd, ulike sosiale systemer og prinsipper om sosial rettferdighet (Dahle, 2010).

Synet på deres teoretiske kunnskapsbase som fragmentert, uklar og lite enhetlig er uløselig forbundet med deres mangfoldige praksis. Fordi yrkesutøverne intervensjonerer på både personnivå og systemnivå, er oppgavene således svært ulike av karakter (Vindegg, 2009). «Ikke – vitenskapelig», hverdagslig og praktisk kunnskap som er vanskelig å få tak på har av den grunn vært ansett som kjennetegn på sosialarbeidernes kunnskapsbase (Røysum, 2006).

Spørsmål om hva sosialarbeidernes kunnskapsgrunnlag helt eksplisitt består av er ikke bare allment fremtredende, men også hos sosialarbeiderne selv. Studier viser at sosialarbeiderne oppfatter det som vanskelig å artikulere sin egen kunnskap og begrunne de handlingene de utfører (Fossestøl, 2006). Selv om vanskelighetene ved å begrepsfeste deler av sosialarbeidernes kunnskap ikke er noe nytt innenfor faget, skaper temaet nye utfordringer i det moderne kunnskapssamfunnet. I større grad enn tidligere må profesjonelle i dag kunne rettferdiggjøre arbeidet sitt ovenfor offentligheten, en oppgave som synes å være utfordrende for sosialarbeiderne. Deres kunnskapsgrunnlag passer på mange måter ikke inn i allmenne forestillinger om hvordan pålitelig og teoretisk kunnskap uttrykkes (Røysum, 2006; Fossestøl, 2006).

At sosialarbeidernes kunnskapsbase mangler status kan trolig også ses i lys av allmenne vitenskapeliggjøringsprosesser. Flere profesjonsutdanninger har de siste tiårene gjennomgått en akademiseringsprosess der teori og forskning har blitt tillagt økt vekt (Smeby, 2008). En slik utvikling har også foregått innenfor sosialt arbeid, og har av noen blitt mottatt med skepsis. Kritikken har i stor grad handlet om at utvikling av praksis og solidaritet med de svake vil nedprioriteres dersom profesjonen blir mer opptatt av å styrke sin akademiske

posisjon (Vindegg, 2009). En økt vektlegging på forskning og kunnskapsutvikling trenger ikke å bety at man beveger seg bort fra praksis, hevder andre (Levin, 2004; Vindegg, 2009). Akademiseringen betyr snarere at man får en praksis som gir faget nye impulser og legger til rette for kunnskapsbaserte praksiser i tråd med brukernes interesser. Et liknende resonnement fremstilles i en NOU fra Kunnskapsdepartementet i 2008 (NOU, 2008:03). Her argumenteres det for at mer forsknings- og kunnskapsbaserte profesjonsutdanninger kan bidra til mer reflektert yrkesutøvelse. Å kunne avveie kompliserte hensyn og praktiske løsninger med utgangspunkt i et høyt kunnskapsnivå betraktes som viktig i dagens samfunn. Innenfor sosialarbeiderfeltet kan yrkesutøvere med slike egenskaper betegnes som «*street level intellectuals*»; de arbeider i direkte kontakt med klienter, men evner samtidig å sette sammen teoretisk og vitenskapelig kunnskap til praktiske løsninger (Satka, 1999 ref. i Marthinsen, 2003).

Opprettelsen av Campbell Collaboration i 2000 kan ses som et konkret eksempel på akademiseringsprosessen innenfor sosialt arbeid. Dette internasjonale forskningsnettverket har til hensikt å synliggjøre, kvalitetssikre og registrere forskning på felt som sosial velferd, kriminalitet og internasjonal utvikling (campbellcollaboration.org). På den måten ønsker de også å dokumentere kunnskapshull og stimulere til mer og bedre effektforskning. Nettverket har også nådd det norske yrkesfeltet, og i 2008 ble et internasjonalt sekretariat etablert i Norge ved Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Kunnskapssenteret kan anses som en tilrettelegger for kunnskap i helsetjenesten, og er et bidrag til å fremme kunnskapsbasert praksis. På deres nettsider finnes blant annet forskningsrapporter om effekter av tiltak, presentasjoner av praksisrelevante modeller samt tilbud om kurs og konferanser (kunnskapssenteret.no). Halvorsen (2010) fremholder at tiltaket ikke bare er et uttrykk for ønsket om en *mer* forskningsbasert praksis, men at hensikten også er å gjøre kunnskap *lettere tilgjengelig* for sosialarbeiderne. Hva gjelder sistnevnte formål har det blitt stilt spørsmål ved om skiftelige kilder, slik som Kunnskapssenterets nettsider, egentlig er veien å gå for å lettere å kunne utvikle og tilgjengeliggjøre kunnskap innenfor sosialt arbeid (Parton, 2008). Fordi sosialarbeidernes kunnskap anses som vanskelig å uttrykke i ord, er det hevdet at fundamentale kunnskapsaspekter vil bli borte i det man prøver å få den til å passe inn i slike formater. Det fremholdes dermed av noen at databaser eller liknende systemer ikke vil kunne romme kompleksiteten i sosialarbeidernes kunnskapsgrunnlag (Parton, 2008). Tilsvarende er boklige kilder bare unntaksvis egnede for å fange opp deres profesjonelle praksis (Heggen, 2008).

Diskusjonen som er skissert ovenfor om økt vektlegging av forskning og kunnskapsutvikling har ført til nye fagspørsmål hos sosialarbeiderne (Vindegg, 2009). Hvordan skal forskning og praksis knyttes sammen? Hvilken form og karakter skal kunnskapen ha, og hvilke kanaler skal den utvikles gjennom? Svarene på slike spørsmål vil antakelig ikke bare være av betydning for profesjonen og arbeidsplassene sosialarbeidere jobber på, men også for utdanningsinstitusjonene. Debatten kan sies å understreke relevansen av å studere hvilke kunnskapskilder utøverne benytter seg av, og hva som påvirker bruken av disse kildene.

2.3 Tidligere forskning på sosialarbeidernes kunnskapskilder

Måten sosialarbeidernes kunnskapsbase karakteriseres på, får konsekvenser for hvordan kunnskap gjøres tilgjengelige, utvikles og deles i profesjonen. Som nevnt i kapittel 1 synes det å være lite forskning på sosialarbeideres bruk av ulike kunnskapsressurser og –kilder. Noen studier er likevel foretatt. I Finland ble det i 2002 undersøkt hvordan sosialarbeiderne benytter ulike former for kunnskap og kunnskapsressurser i arbeidet (Björkenheim, 2007).

Sosialarbeiderne uttrykker at interaksjon med kollegaer er den klart viktigste kilden til kunnskap, særlig med de som er nært lokalisert dem. Internett, fagbøker og fagartikler blir tillagt vesentlig mindre betydning av sosialarbeidere i sosialtjenesten, som er der de fleste sosialarbeidere jobber. Likevel syntes de å være interessert i å holde seg oppdatert på forskningsfeltet, til tross for at de ikke nødvendigvis *brukte* forskningen eksplisitt i sitt arbeid. Lav bruk av forskning i sosialarbeidernes arbeid har blitt knyttet til manglende søkeferdigheter etter relevant evidensbasert kunnskap, samt at det daglige arbeidet gir liten tid til å gjennomføre slike søk (Blom, Nygren, Nyman & Scheid, 2007).

Basert på en studie av svenske sosialarbeidere konkluderer Bergmark & Lundström (2002) med at sosialarbeiderne er svært lite opptatt av å holde seg oppdatert på faglige og vitenskapelige diskurser gjennom vitenskapelige tidsskrifter. Hele 22 prosent oppgir at de sjeldent eller aldri leser bøker knyttet til fagområdet sitt – de er *passive* kunnskapssøkere. Det lave antallet aktive sosialarbeidere får forfatterne til å stille spørsmål ved hvilke aspekter som virker inn på søken etter ny kunnskap, og hvordan en egeninteresse for kunnskap kan utvikles. For det først fremholdes det at utdannelsen bærer et stort ansvar, og at et vesentlig grunnlag for utvikling av aktive kunnskapstilnærming legges her. Videre plikter forskningsfeltet til å gjøre nyere studier og funn tilgjengelige. På mange måter synes ikke dette å være det største

problemet, da majoriteten av utøverne ikke benytter vitenskapelige tidsskrifter, uavhengig av tilgjengelighet. Bergmark & Lundström (2002) fremholder at profesjonen som helhet må stimulere til aktiv kunnskapsutvikling utover det som tilbys av kurs og eksterne seminarer, og strukturer som vektlegger kontinuerlig kunnskapssøking må bygges. Følgelig må også sosialarbeiderne selv ta ansvar for den høye andelen passive søkere. Mens det å holde seg ajour på sitt eget fagfelt anses som en selvfølge i andre profesjoner, trengs det en endring i de svenske sosialarbeidernes kunnskapsholdninger, hevder Bergmark & Lundström (2002).

I 2005 gjennomførte Sosial- og Helsedirektoratet spørreundersøkelsen BAKST- «Bruk av, holdninger til og behovet for kunnskap i sosialhelsetjenesten» (Sosial- og helsedirektoratet, 2005). Flere av spørsmålene i undersøkelsen var mer eller mindre identiske med de som studeres i denne oppgaven. Ett av hovedformålene med BAKST-prosjektet å få utfyllende informasjon om hvilken *tilgang* de ansatte har til ulike kunnskapskilder. Nærmere 80 prosent av respondentene svarte at de ikke hadde tilgang til relevante fagbøker på arbeidsplassen. Seks av ti hevdet i tillegg at det i det daglige var for få muligheter til å holde seg oppdatert på kvalitetsfremmende tiltak.

2.4 Oppsummering

Sosialarbeider-begrepet rommer i denne oppgaven både barnevernspedagoger og sosialarbeidere. Diskusjonen ovenfor synliggjør en relativt bred enighet om at profesjonens kunnskapsgrunnlag kan anses som mangfoldig og kompleks. Deres teoretiske kunnskapsbasis er hentet fra flere fagområder, og betraktes derfor gjerne som teoretisk fragmentert. Viktigheten av den praktiske og erfaringsbaserte kunnskapen fremstår som karakteristisk for profesjonsfeltet, og kan blant annet ses igjen i skepsisen omkring en akademisering av faget. Kombinasjonen av kunnskapselementene henger i stor grad sammen med spennet i sosialarbeideres arbeidsoppgaver, da yrkesutøverne både griper inn på system- og individnivå. Deres brede kunnskapsgrunnlag og arbeidsfelt har også ført til diskusjoner om hvilke kunnskapsressurser som egentlig kan ta inn over seg en slik kompleksitet. Studier fra både Finland og Sverige viser at sosialarbeiderne i liten grad benytter skriftlige kilder. Oppgavens formål med å undersøke sosialarbeidernes faktiske bruk av ulike kunnskapskilder synes i lys av denne tematikken derfor å være aktuell. Det er likevel behov for et klarere begrepsapparat for å kunne forklare og forstå profesjonens kunnskapspraksis. I neste kapittel flyttes derfor fokuset til oppgavens teoretiske rammeverk.

3 Teoretisk rammeverk

I kapittel to ble sosialt arbeid som profesjon diskutert, samt hva som synes å kjennetegne yrkesutøvernes kunnskapsbase. I dette kapitlet flyttes fokus over på det teoretiske rammeverket som problemstillingene skissert i innledningen ses i lys av. De samfunnsmessige endringene krever at nye begreper og teorier blir tatt i bruk for å studere nåtidens profesjoner (Evetts, 2013). I den forbindelse har de teoretiske perspektivene til Karin Knorr Cetina blitt ansett som både dekkende og tidsriktige (Jensen et al., 2012). Kapitlet innledes med en redegjørelse av Knorr Cetinas kunnskapssosiologi. Her presenteres de premissene som ligger til grunn for hennes kunnskapssyn og –forståelse. Til tross for at Knorr Cetina ikke har hatt profesjoner som sitt primære studiefelt, gir hennes rammeverk innsikt i hvordan kunnskapsprosesser kan forstås i det moderne kunnskapssamfunnet. I forbindelse med begrepssettet Knorr Cetina har utviklet er termene «*kunnskapsmaskinerier*» og «*kunnskapskulturer*» av særlig relevans. Begrepene vil senere benyttes for å ramme inn sosialarbeidernes kunnskapspraksis gjennom oppgavens analyser, tidligere forskning og teori. Hennes begrepssett synes derfor å være hensiktsmessige for å løfte datamaterialets mikronivå til et bredere perspektiv på sosialt arbeid som profesjon og kunnskapsfelt. Videre redegjøres det for hvilken rolle objekter og kunnskapsressurser har i et bestemt kunnskapsfelt, og hvordan tilrettelegging av disse påvirker *innrulleringen* av individer. Begrepet gjør det mulig å undersøke om måten sosialarbeiderne introduseres for arbeidsplassen påvirker utøvernes kildebruk.

Etter redegjørelsen av Knorr Cetinas begreper vil Jan Nespors (1994) arbeid presenteres. Dimensjonene *tid og rom* muliggjør en undersøkelse av karakteristiske trekk og mønstre ved profesjonsutøvernes kunnskapspraksis. Den romlige dimensjonen vil kunne gi svar på om kunnskapsressursene sosialarbeiderne benytter primært er av lokal eller global karakter. Hva gjelder tidsdimensjonen vil denne kunne kaste lys over om utøverne har et motiv for kunnskapsutvikling som er nært eller fjernt i tid. Også Nespor benytter begrepet *innrulling* for å forklare hvordan individer blir del av et kunnskapsfelt. Introduksjon av nyutdannede sosialarbeidere blir derfor undersøkt med henvisning til både Knorr Cetina og Nespors terminologi.

Videre følger en presentasjon av hvordan begrepene kunnskapskultur og tid-rom – dimensjonene er benyttet i profesjonsforskning (Nerland, 2012). Hensikten med å trekke inn

denne artikkelen er tredelt. For det første spesifiserer Nerland de teoretiske termene til Knorr Cetina og Nesper, og fremmer dermed mulige innganger for å fylle gapet som kan oppstå mellom de teoretiske begrepene oppgaven baseres på og virkelighetens kunnskapsprosesser. Samtidig kan artikkelen synliggjøre hvorfor nettopp disse teoretiske bidragene fremstår som tidsriktige i forbindelse med kunnskapssamfunnets profesjoner. Nerlands perspektiver gjør det dermed mulig å knytte sammen de tre hovedtemaene ved oppgaven; trekk ved kunnskapssamfunnet, profesjonsspesifikke kjennetegn ved sosialt arbeid og Knorr Cetina og Nespors begrepssett.

3.1 Introduksjon til Knorr Cetinas kunnskapssosiologi

Den tyske sosiologen Karin Knorr Cetina har utviklet en dynamisk og praksisorientert kunnskapsforståelse. Ved å binde sammen kunnskapssystemene som finner sted på mikro-, meso- og makronivå gis et åpent rammeverk for å forstå kompleksiteten ved dagens kunnskapsprosesser. Mens flere tidligere studier har fokusert på konstruksjonen av kunnskap har Knorr Cetinas i sin tilnærming fokus på konstruksjonen bak *maskineriene av kunnskapskonstruksjon* (Knorr Cetina, 2007). Hensikten med et slikt uttrykk er å rette oppmerksomheten mot hvordan kontinuerlige dynamikker og mekanismer virker sammen, og til sammen utgjør et bestemt kunnskapsdomene (Knorr Cetina, 2003). Ulike instanser, individer, verktøy og artefakter fungerer sammen og skaper kollektive rammer for kunnskapsforståelse- og tilegnelse.

Fremveksten av en kulturell forståelse av kunnskap henger tett sammen med utviklingen av det som i dag gjerne kalles kunnskapssamfunnet. Karakteristisk for det moderne kunnskapssamfunnet er blant annet at vitenskapelig kunnskap bres ut over alle arenaer i samfunnet (Knorr Cetina, 2003). Den rådende definisjonen på kunnskapssamfunnet er i dag økonomisk, hevder Knorr Cetina (2007). Mens man tidligere anså at verdiskapende faktorer var kapital, arbeidskraft og naturressurser er det nå kunnskap som antas å være samfunnets produktiv kraft (Knorr Cetina, 2007). Men et kunnskapssamfunn kjennetegnes derimot ikke bare av mer kunnskap og teknologi, eller de økonomiske og sosiale konsekvensene av slike faktorer. Samfunnet gjennomsyres av kunnskapssettinger bestående av ordninger, prosesser og prinsipper som tjener kunnskapen. Det er i disse kunnskapssettingen – *de epistemiske kulturene* – at kunnskapen utfolder seg og brettes ut slik det er beskrevet (Knorr Cetina,

2007). I den grad man anser kunnskap som en produktiv kraft er det altså slike kunnskapssettinger og epistemiske kulturer som bør undersøkes og være det primære forskningsobjektet. Tanken bak hennes syn er at kunnskap og vitenskap trolig ikke er så enhetlig som først antatt. Man må i stedet anse dette forholdet som epistemic diversity – et mangfold av kunnskap og vitenskap som deles opp og konstrueres (Knorr Cetina, 2007). Det er når kunnskapsområder og -domener i samfunnet blir skilt fra hverandre at kulturelle særegenheter oppstår. Slike kulturelle skiller angår i stor grad også vitenskapen og ekspertisen, og det er nettopp denne tanken begrepet «epistemisk kultur» tar inn over seg; konstruksjonen av slike kulturer, kjennetegn ved de spesifikke kulturene og prosessene som foregår i dem er dermed av relevant betydning når man skal studere kunnskapssamfunnet. Knorr Cetina (2001) påpeker at dersom man vil forstå kunnskapssamfunnet er det avgjørende at man også inkluderer en forståelse av kunnskapspraksiser.

I forlengelsen av Knorr Cetinas forståelse av kunnskapssamfunnet, står som nevnt begrepet *epistemiske kulturer* sentralt. Knorr Cetina mener at til tross for at kunnskap og kultur i noen grad har blitt relatert til hverandre i sosial-vitenskapelig sammenheng, så har kunnskap i all hovedsak omhandlet rasjonelle, kognitive og tekniske elementer som har vært forbeholdt vitenskap og forskning (Knorr Cetina, 2007). I den forbindelse er det grunn til å stille spørsmål ved hva slags nye perspektiver på kunnskapsorganisering kulturbegrepet gir. Kulturbegrepet i seg selv viser til de samlede mønstre og dynamikker som finner sted i ekspertisers praksis, og som varierer i ulike ekspertisesettinger (Knorr Cetina, 2003). At Knorr Cetina benytter begrepet epistemiske kulturer handler dermed om å forstå *kunnskap som praksis*, der praksis ses som bindeleddet mellom ulike kunnskapsorienterte livsverdener og prosessene i disse livsverdenene. Praksis er ikke bare rutiner og menneskelig aktivitet, hevder Knorr Cetina (2007), også verktøyene og objektene som er tilgjengelige og benyttes spiller også en vesentlig rolle. Disse er en del av de prosessene og dynamikkene som til sammen danner et distinkt kunnskapsfelt, og må dermed inkluderes i undersøkelser av bestemte livsverdener. Kulturbegrepet er dermed brukt for å rette søkelyset mot de epistemiske og symbolske sidene ved praksis, i det Knorr Cetina har et tydelig fokus på prosesser og praksiser i forbindelse med kunnskapsproduksjon (Nerland, Jensen & Bekele, 2010).

En sammenligning med lignende begreper bidrar til en ytterligere synliggjøring av hvorfor kulturbegrepet er hensiktsmessig. «Disiplin» og «forskningsfelt» blir ofte brukt for å si noe

om strukturen og oppbygningen av et kunnskapsfelt, og gjør det mulig å observere organiseringsstrukturer. Problemet med slike termer er at de ikke synliggjør de komplekse kunnskapsstrukturene som finnes i moderne institusjoners sosiale rom (Knorr Cetina, 2003). En slik kritikk er epistemiske kulturer ment å ta innover seg. Oppsummert kan epistemisk kultur som begrep dermed sies å være en bred forståelse av praksisen som utspiller seg innenfor kunnskapsorienterte livsverdener, der epistemiske symboler og objekter spiller en avgjørende rolle. Disse symbolene og objektene vil presenteres mer utfyllende nedenfor.

3.2 Epistemiske kulturer og kunnskapsmaskinerier

Knorr Cetina (2003) hevder at kunnskapssamfunnet ikke bare kjennetegnes av et samfunn med flere eksperter, flere teknologiske «gadgets» og flere spesialiserte tolkninger. Gjennomsyringen av epistemiske kulturer, de strukturene og mekanismene som tjener kunnskapen og utfolder seg med dens bruk og artikulering, må ses som vel så karakteristisk og betegnende for et slikt samfunn. Det er i disse kulturene dynamiske prosesser og strukturer «(...) *make up how we know what we know*» (Knorr Cetina, 2003, s. 1). De epistemiske kulturene viser til spesifikke oppfatninger av for eksempel riktig fordeling av kunnskap, adgangen til denne kunnskapen samt de spesifikke måtene kunnskap skal behandles og innføres i organisasjoner og individer (Knorr Cetina, 2007). Ulike kunnskapskulturer har sine særegne måter å dele, generere og forholde seg til kunnskap på.

Forståelsen av at kunnskapen fungerer dynamisk i epistemiske kulturer, synliggjøres også ved bruk av begrepet *kunnskapsmaskinerier*. Maskineriet kan ses som en metafor for de dynamikkene og ordningene som til sammen utgjør et spesifikt kunnskapsfelt, og som knytter individer til sitt tilhørende ekspertisefelt (Jensen et al., 2012). Ved å lære og se verden gjennom kunnskapskulturens linser formes individene i maskineriet de inngår i (Nerland, 2012). Måten maskineriene er konstruert på virker konstituerende for kunnskapsprosesser på ulike nivåer, eksempelvis gjennom tankemønstre, sosiale og individuelle nedfelte ferdigheter og symbolske aspekter (Mathisen, 2012). Begrepet er på den måten ment å ta innover seg de sosiale, prosessuelle og dynamiske trekkene ved kunnskap i det moderne samfunn. Bildet som tegnes gjennom maskinerier-metaforen fremhever at det er sammensetningen av praksiser, teknologiske forhold og individene selv som danner den disiplinspesifikke kunnskapskulturen. Implisitt i et slikt perspektiv ligger dermed en forestilling om at et

kunnskapsmaskineri ikke er styrt av enkeltaktører, men at det derimot er ulike «tannhjul» som virker sammen (Knorr Cetina, 2003).

Maskinerienes produksjon og sirkulasjon av kunnskap oppstår i lys av en rekke ulike materielle og symbolske støttestrukturer (Jensen et al., 2012). Et utvidet ressursbegrep kan her anses som en samlebetegnelse for disse «mellomleddene for kunnskap», og rommer ulike verktøy, artefakter, bøker og mennesker. Organiseringen av og tilgjengeligheten til disse mellomleddene spiller en avgjørende rolle for hvordan kunnskap og informasjon deles, utvikles og tilnærmes av individene i kunnskapskulturen. Ressursene er forankret i maskineriet og former dermed domenespesifikke mønstre for deltakelse og tilknytning til kunnskap – individene *innrulleres* i maskineriet (Knorr Cetina, 2007). Innrulleringen er med andre ord å betrakte som en prosess der nyankomne utøvere blir en del av den spesifikke kunnskapskulturen. I forbindelse med oppgavens analyser fremstår det derfor som relevant å undersøke i hvilken grad sosialarbeidernes innrulling gir hyppigere bruk av en eller flere av kunnskapskildene.

I profesjonssammenheng utvikler yrkesgruppene ulike mønstre for bruk av slike ressurser, for eksempel gjennom ulik grad av tilknytning til globale aktører og ressurser (Jensen et al., 2012). Der noen profesjonsutøvere hovedsakelig benytter nære kunnskapskilder slik som bøker eller kollegaer, møter andre profesjonsgrupper ny kunnskap gjennom nettverk på Internett eller ved bruk av store databaser. Fordi måten ressursene er organisert på vil gi forskjellige muligheter for utforskning og bruk kan de heller ikke studeres som enkeltstående og isolerte aspekter, men må ses i lys av det utvidede kunnskapsmaskineriet de er en del av. Hvem anses for eksempel som praktiserende aktører i maskineriet? (Knorr Cetina, 2007). Metaforen gir dermed et forstørret bilde av kunnskap- og læringsprosesser i arbeidslivet, og har blant annet vært brukt i det tidligere nevnte ProLearn – prosjektet (Mathisen, 2012).

Nært forbundet med rollen ulike ressurser har i kunnskapsmaskineriet står begrepet *epistemiske objekter*, og relasjonen mellom individ og objekt. Termen benyttes for å betegne måten ulike ressurser former muligheter for utforskning, engasjement og driv (Jensen et al., 2012). Knorr Cetinas bruk av begrepet kan forstås som en distansering fra perspektiver som kun fokuserer på relasjoner mellom mennesker eller fysiske verktøy og objekter slik vi tenker på de i det daglige. Epistemiske objekter kjennetegnes av deres komplekse, mangelfulle og ufullstendige karakter (Knorr Cetina, 2001). En slik karakteristikk vil for individet fremstå som mangler. Det oppstår dermed en gjensidighet mellom individ og objekt; Individet

oppfatter objektene som uferdige, noe som fører til et driv etter å fylle gapet som kommer til syne mellom individet selv og kunnskapsobjektet (Knorr Cetina, 1997). Drivet som utvikles viser med andre ord til en form for læring- og kunnskapslyst som fremkalles i forlengelsen av interaksjon med kunnskapsobjektene idet manglene som blir synlige for individet. Jensen (2008) uttrykker læringsdrivet som en «(...) kunnskapsinteresse på måter som strekker seg ut over praktisk problemløsning eller identifikasjon med et sosialt miljø på arbeidsplassen» (Jensen, 2008, s. 2). Jensens beskrivelse synes å stemme godt med tanke på oppgavens undersøkelser av hvor vidt sosialarbeidernes kildebruk synes å omhandle mer enn et behov for å løse en konkret oppgave.

3.3 Kunnskap i bevegelse

Jan Nesper ønsker i sin bok «Knowledge in motion» (1994) å komme med en utvidet forståelse av kunnskap- og læringsprosesser ved å trekke inn dimensjonen *tid og rom*. Utdannelsen kan betraktes som et sett av bevegelser i sosiale fellesskap, hevder Nesper, der disse bevegelsene spinner ut fra bruk av materielle ressurser og representasjoner. Ved å studere hvordan de sosiale fellesskapene finner sted i tid og rom, men også hvordan aktiviteter er organisert *på tvers* av tid og rom, kan kunnskap- og læringsprosesser forstås. Tittelen «kunnskap i bevegelse» viser til hvordan studenter inngår i fellesskap som kollokviegrupper og forelesninger der ulike ressurser og verktøy finnes, eksempelvis bøker eller nye studiekamerater. Her møter og utvikler de ny kunnskap som de videre bringer med seg til nye arenaer, og kunnskapen – men også individene selv - beveger seg dermed i tid og rom (Nesper, 1994). Perspektivet som her skisseres fremstår ikke bare å være relevant for å forstå utdanningsløpet, men også arbeidslivet kan betraktes gjennom dimensjonen tid og rom (Nerland, 2012). Nedenfor følger en utdypende redegjørelse av Nespors perspektiver og hvordan tid og rom – dimensjonen kan benyttes i studier av profesjonell praksis.

Til grunn for Nespors perspektiver ligger altså et kunnskap- og læringssyn som fokuserer på sosiale aktiviteter snarere enn individuelle og kognitive aspekter. Men de eksisterende teoriene med fokus på sosial aktivitet er ikke fullt dekkende for det moderne samfunn, hevder han (1994). Flere teorier tar for eksempel ikke tar inn over seg at sosial organisering og praksis går langt utover umiddelbar ansikt til ansikt-interaksjon. I det moderne samfunn *ekspanderer* sosiale aktiviteter ut over det som befinner seg nært i tid og sted, eksempelvis gjennom kontakt med mennesker i globale nettverk. Samtidig er det mulig å snakke om

hvordan globale prosesser blir *trukket inn* i lokale settinger. De to tendensene fører til at deltakelse foregår i ulike former for nettverk av sosiale relasjoner. Interaksjon med mennesker og verktøy som ligger både nært og fjernt i tid og rom må derfor tas hensyn til når vi skal forstå kunnskap- og læringsprosesser (Nespor, 1994). Sentralt i Nespors teori står dermed spørsmål om hvordan fjerntliggende aktiviteter blir en del av bestemte settinger og hvordan aktiviteter i disse settingene er knyttet til nye aktiviteter og arenaer.

Nespors teori presenteres gjennom en beskrivelse av hvordan individer er deltakere på ulike arenaer og i ulike baner. I Nespors utdanningssammenheng er slike arenaer for eksempel bygninger, klasserom og laboratorier, men liknende arenaer er også mulig å se for seg innenfor yrkesfeltet. Deltakelse på disse arenaene bringer individene i kontakt med verktøy, artefakter og ressurser slik som ulike skriftlige kilder eller nye mennesker. Fordi utøverne deltar på ulike arenaer og baner, gir dette mulighet til å bringe med seg nye kunnskapsaspekter inn i nettverket de inngår i, « (...) to move other parts of the world into that network» (Nespor, 1994, s.9). Individene er med andre ord med på å skape og organisere fellesskapene de selv er en del av.

Tidligere beskrivelser av hvordan læring i fellesskap og nettverk foregår, kan illustrere Nespors poenger ytterligere. Lave og Wengers teori om legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap har vært benyttet for å studere ekspertsamfunn i arbeidslivet (Lahn & Jensen, 2008). Teorien tar for seg hvordan nykommere trer inn i et yrkesfellesskap, utvikler sin identitet og lærer i sosiale praksiser. Problemet ved denne oppfattelsen, påstår Nespor, er at fellesskapene forstås som for avgrensede og strengt lokale settinger som tilsynelatende ikke er bundet til andre steder og tider². Individer beveger seg inn og ut av sosiale settinger, men i Lave og Wengers rammeverk gir det lite mening og stille spørsmål om hvordan fellesskapene er strukturert, opprettholdt og knyttet sammen *på tvers* av tid og rom (Nespor, 1994). I tillegg er Lave og Wenger i liten grad opptatt av hvordan individene velger ut arenaene de deltar på. Nespor ønsker dermed å skissere et rammeverk som tar innover seg nettopp dette; Hvordan nykommere tar del i et praksisfelt som kan sies å produsere aktiviteter, rom og tid.

² Jensen og Lahn (2008) hevder Lave og Wenger tar inn over seg dette aspektet. Påstanden vil ikke forfølges her.

3.3.1 Kunnskapsbevegelse ved bruk av ressurser og verktøy

Som antydnet ovenfor spiller ulike former for kunnskapsressurser en vesentlig rolle i forståelsen av kunnskapsprosesser i tid og rom, og beskrives slik i forbindelse med Nespor studier; «Drop a student or a physicist or a manager on a deserted island without their tools and colleagues and the question of what they «know» and in what sense they've «learned» are rendered moot» (Nespor, 1994, s. 11). Det er gjennom bruken av disse verktøyene og artefaktene kunnskapen og individene beveger seg. For å studere hvilken rolle slike ressurser har, skiller Nespor mellom materielle ressurser på den ene siden og representasjoner på den andre. Disse to spiller en nøkkelrolle i to ulike prosesser – henholdsvis *innrulling* og *mobilisering*. De materielle ressursene forstås som statiske og immobile arenaer, slik som kontorer og kommunikasjonskanaler, og fører til at utøverne innrulleres i den spesifikke disiplinen. Begrepet er lånt fra Callon (1986) og viser til hvordan den nyankomne blir en del av et spesifikt fellesskap. Innrulling skjer ved at ved at man blir knyttet til ulike arbeidsoppgaver, rutiner og nettverk som forankrer individet i fellesskapet. I arbeidslivssammenheng tolkes Nespor's rammeverk dermed dit hen at arbeidsplassens imøtekommelse og tilrettelegging for den nyankomne er avgjørende for innrullingsprosessen. Representasjonene på sin side viser til mobile kunnskapsressurser som eksempelvis bøker og mennesker. Det er tilgjengeliggjøring og bruk av disse som legger til rette for innrullingsprosessen og bevegelse på tvers av tid og rom - de mobiliserer individene (Nespor, 1994). Fordi representasjonene også er viktige i innrullingsprosessen, blir det tydelig at de materielle ressurser og representasjoner er svært sammenbundet i forbindelse med en slik prosess; det er de ulike arenaene som innruller individene, men innrullingsprosessen er påvirket av måten verktøy og artefakter er lagt frem på. Hvor vidt innrulling synes å ha innvirkning på sosialarbeidernes bruk av ulike kunnskapsressurser fremstår dermed som relevant å undersøke.

Måten ulike ressurser setter kunnskap i bevegelse, illustrerer Nespor (1994) ved å trekke frem en bok som eksempel. Leseren og forfatteren av boken inngår ikke i samme tid og rom – boken er skrevet på et tidligere tidspunkt, og leseren har heller ikke det samme forholdet til det som skrives om som forfatteren har. Men gjennom ulike former for teknologi, verktøy og representasjoner, i dette tilfellet forlag, distributører og lignende, kan kunnskapen bevege seg gjennom tid og rom. Innholdet i boken blir dermed en del av en annen tid og et annet rom enn den opprinnelig var skapt i. I forlengelsen av utviklingen av kunnskapssamfunnet kan trolig

teknologiske artefakter slik som ulike former for databaser fungere som tilsvarende eksempler. Her kan kunnskap hentes opp, deles og tas i bruk når deltakerne har behov for det. Kunnskapen beveger seg dermed i tid og rom.

3.4 Kunnskapsbevegelse i profesjoner

I artikkelen «Professions as knowledge cultures» (2012) presenterer Monika Nerland studier gjort på profesjoners kunnskapskultur. Nerland hevder at lite oppmerksomhet har vært rettet mot hvilke muligheter for læring ulike kunnskapsdomener og ekspertkulturer gir. Med utgangspunkt i Nespors tid og rom – dimensjon og Knorr Cetinas begrep om kunnskapskulturer skisseres et teoretisk rammeverk for å undersøke kjennetegn ved yrkesgruppers kunnskapspraksis. Artikkelen er med å fremheve at kunnskap- og læringsprosesser praktiseres og organiseres på vidt forskjellige måter hos profesjonsgrupper. Forskjellene som finnes i profesjoners kunnskapspraksis understreker relevansen av å anse feltene som kunnskapskulturer med særegne kjennetegn hva gjelder kunnskapsrelasjoner, bruk av kunnskapsressurser og kunnskapsvisjoner (Nerland, 2012). I forbindelse med oppgavens problemstilling fremstår forståelsen hennes av begrepene *tid og rom*, og hvordan hun videre kobler denne dimensjonen sammen med bruken av ulike *kunnskapsressurser* -som særlig relevant. Nerland argumenterer for at disse to forholdene til sammen gir et grunnlag for å si noe om profesjoners kunnskapsmaskinerier og kunnskapskultur.

Profesjoners særskilte måte å omgås kunnskap på er det som konstituerer dem, hevder Nerland (2012). De benytter seg av ulike typer kunnskap, artefakter og verktøy og har ulike tradisjoner og metoder for kunnskapsutvikling. Fire organisatoriske aspekter ved kunnskap er av særlig interesse når man studerer et kunnskapsdomene eller en profesjon. Det første aspektet omhandler hvordan kunnskap er *produsert*, for eksempel i hvilken grad kunnskapsbasen hos yrkesutøverne er basert på forskning og vitenskap eller erfaring og refleksjon. Neste dimensjon angår hvordan kunnskap er samlet eller *akkumulert*. I dette inngår blant annet hvor vidt kunnskapsfornyelse anses som et kollektivt prosjekt eller et individuelt anliggende. Måten kunnskap er *fordelt* i det profesjonelle fellesskapet er det tredje aspektet, og er nært knyttet til måten artefakter og verktøy er gjort tilgjengelige og lagt frem. Denne dimensjonen synes særlig relevant i forbindelse med oppgavens problemstilling. Er verktøyene lokale, globale, teknologibaserte og/eller skriftlige? Det siste aspektet omhandler mønstrene knyttet til *anvendelse* av kunnskap, og forbindelsen mellom generell kunnskap og

bruken av denne kunnskap i arbeidssammenheng. Det er disse fire forholdene som binder begrepet om kunnskapskulturer og tid-rom-dimensjonen; Til sammen kan mønstre innenfor de fire dimensjonene sies å utgjøre en disiplin-spesifikk kunnskapskultur, de former den rom- og tidsmessige kunnskapsorganiseringen og de legger grunnlaget for innrulling av den nyankomne innenfor den profesjonelle praksisen (Nerland, 2012).

Det er måten kunnskap utvikles, sirkulerer, akkumuleres og fordeles på som er svært ulik i profesjonene Nerland (2012) har studert. Forskjellene synliggjøres og spesifiseres gjennom to aspekter som til sammen gir et grunnlag for å forstå *kunnskapsmaskineriet* i profesjonelle domener; Nespors tid og rom – dimensjon og bruken av ulike «kunnskapsformidlerne». Det første aspektet synliggjør ulikhetene i profesjoners kunnskapspraksis i tid og rom. Hva gjelder den *romlige dimensjonen* viser det seg for eksempel at kunnskap beveger seg i svært ulike kretser hos forskjellige profesjoner. Disse bevegelsesmønstrene strekker seg fra lokale kunnskapskretser og vektlegging av ansikt til ansikt – kommunikasjon og erfaringsbasert kunnskap, til større globale nettverk der man knytter seg til sfærer i kunnskapssamfunnet som går utover den lokale arbeidsplassen. Hvor vidt kunnskap produseres, deles og sirkuleres i lokale og/eller globale arenaer tolkes dermed som aspekter på den romlige dimensjonen. *Tidsdimensjonen* tolkes derimot slik jeg ser ved å studere om kunnskapspraksisen er knyttet til arbeidet «her og nå», eller om profesjonen har en mer fremtidsrettet praksis. Fremtidsrettet praksis kan komme til uttrykk ved at utøverne er opptatt av eksempelvis nye teknologiske fremskritt og urealiserte muligheter (Nerland, 2012). På den andre siden av skalaen finnes profesjoner med en praksis som hovedsakelig foregår som «everyday work» og et fokus på nåtidige arbeidsoppgaver, til tross for at de har en lagtidsrettet tilknytning til de som mottar tjenestene. Nerlands beskrivelse tolkes dermed dit hen at den romlige dimensjonen henviser til graden av lokal eller global kunnskapspraksis, mens den tidsmessige dimensjonen omhandler hvor vidt kunnskapspraksisen er knyttet til fremtidsrettet eller nåtidig arbeid.

Det andre aspektet omhandler det Nerland betegner som ulike former for «*intermediaries*», det vil si hvilke kanaler kunnskap utvikles, sirkuleres, produseres og formidles gjennom (Nerland, 2012). Disse er med andre ord en form for «kunnskapsformidlere». Begrepet er hentet fra Callon (1986) og inkluderer artefakter, skriftlige kilder, mennesker og kapitalformer. Basert på en slik beskrivelse er det mye som tyder på at slike kilder til kunnskap er en samlebetegnelse for det Nespor omtaler som materielle ressurser og representasjoner. Nerlands studie peker på at det også ved bruk av slike kilder er distinkte

profesjonsforskjeller. Bruk av kunnskapsformidlerne kan sprike fra vektlegging av nære kollegaer til teknologisk medierte og allmenn distribuerte ressurser, eksempelvis dataprogrammer og –systemer. Der kunnskapsutvikling hovedsakelig foregår gjennom deling av erfaring og arbeidsrelaterte temaer ansikt til ansikt i én profesjon, deles og utvikles kunnskap på tvers av nettverk og arbeidsplasser gjennom bruk av Internett i andre profesjoner. Profesjoner av sistnevnte karakter kan dermed sies å ha en kunnskapskultur som muliggjør eksternalisering av læring og kunnskapsutvikling, mens profesjoner med førstnevnte kjennetegn vil kunne anse kunnskapsutvikling som et individuelt og personlig anliggende. (Nerland, 2012).

Beskrivelsene av profesjoners kunnskapspraksis synliggjør ikke bare at kildene til kunnskap kan være av ulik karakter, men også at bruken av disse henger sammen med forskjeller i tid og rom; Nerlands studier viser at bruk av utvidede kunnskapsressurser og –verktøy henger sammen med et fokus på muligheter ved fremtidig praksis, mens anvendelse av nære, lokale kilder til kunnskap kan knyttes til «everyday work» og løsning av nåtidige utfordringer (Nerland, 2012). De to aspektene som her er redegjort for synes derfor å være tett knyttet til hverandre. Måten profesjoner utvikler, skaffer seg og deler kunnskap gjennom bruk av ulike ressurser i tid og rom tolkes med andre ord som essensen i de to aspektene.

Nerlands tydeliggjøring av tid og rom og hvordan bruk av ulike kunnskapsressurser benyttes i ulike profesjoner gir en inngang til å besvare denne oppgavens problemstillinger. Ved å undersøke bruken av kunnskapsressurser i lys av tid-rom-dimensjonen kan to relevante aspekter ved sosialarbeidernes kunnskapsutvikling- og praksis synliggjøres. For det første kan hva slags kunnskapsressurser sosialarbeiderne ofte benytter seg av, det være seg kollegaer, eksterne fagfolk, Internett eller fagbøker/tidsskrifter, gi svar på om sosialarbeiderne benytter *lokale eller utvidede arenaer i sin kunnskapspraksis*. En slik undersøkelse vil med andre ord plassere sosialarbeiderne på den romlige dimensjonen. For det andre kan yrkesgruppen plasseres på tidsdimensjonen ved å undersøke hvordan bruken av kunnskapsressursene er knyttet *motiver for kunnskapsutvikling*, med andre ord om de har en *nåtidig eller fremtidsrettet kunnskapspraksis*. Utvikler de kunnskapsbasen sin på grunn av en generell egeninteresse for faget, en type kunnskapsutvikling som kan relateres til en mer fremtidsrettet praksis? Eller er det fordi denne kunnskapen er nødvendig for å kunne utføre arbeidet på en profesjonell måte? Til sammen er det dermed mulig å undersøke hvor på den tidsmessige

dimensjonen sosialarbeiderne ser ut til å befinne seg, og om det er en sammenheng mellom disse plasseringene og bruken av kunnskapsressurser i ulike rom.

3.5 Oppsummering

Til tross for at Knorr Cetina og Nespor ikke har profesjoner som sitt primære empiriske felt har deres teorier i økende grad blitt brukt for å studere også denne yrkesgruppen. Mens Knorr Cetinas (1999) kunnskapsforståelse presenteres gjennom en beskrivelse av laboratoriene innenfor molekylær- biologi og høyenergi- fysikk, studerer Nespor (1994) fysikk- og ledelsesstudenter ved et amerikansk universitet. Felles for Nespor og Knorr Cetinas perspektiver er likevel at de bryter med tidligere teorier som kun har hatt fokus på kognitiv kunnskapstilegnelse eller læring i kollegiale fellesskap (Jensen, 2008; Nespor, 2004).

Rammeverkene tar i tillegg høyde for karakteristiske sider ved kunnskapssamfunnet der kunnskap må anses som stadig mer tilgjengelig og spredt. Som tidligere kapitler har vist står sosialt arbeid i kraft av å være en profesjon i en rolle der deres kunnskapsgrunnlag både endres og stilles på prøve. I tillegg fører kravene om økt vektlegging av teoretisk og vitenskapelig kunnskap til at profesjonen synes å stå i et interessant spenningsfelt.

Knorr Cetina påpeker at termene hun presenterer ikke er forbeholdt studier av biologer og fysikere, men at de både kan og bør anvendes i studier av kunnskapsprosesser innenfor andre ekspertiseområder (Knorr Cetina, 2003). Nerlands (2012) bidrag må forstås som en mulig inngang for bruk av både Knorr Cetinas og Nespors begrepsapparat på profesjonsfeltet. Da hun operasjonaliserer tid-rom dimensjonen og setter bruken av ulike kunnskapsressurser i sammenheng med profesjoners kunnskapsmaskineri, kan bidraget sies å både videreutvikle og spesifisere termene. Å undersøke sosialarbeideres bruk av ulike kunnskapsressurser vil dermed kunne gi en indikasjon på hva slags *rom* sosialarbeiderne synes å benytte seg av. Med utgangspunkt i dette aspektet er det dermed mulig å studere om andre forhold ser ut til å påvirke ressursene sosialarbeiderne benytter. Ser det for eksempel ut til at *tidsdimensjonen* henger sammen med kunnskapsutvikling i bestemte rom? Eller er det grunn til å tro at ressursbruken henger sammen med eksempelvis manglende behov for visse typer kunnskapskilder? Funnene i oppgaven vil isolert sett ikke kunne gi et dekkende svar av sistnevnte spørsmål. Det er derfor nødvendig å se dataene presentert senere i oppgaven i lys av de profesjonsspesifikke kjennetegnene ved sosialt arbeid som ble skissert i kapittel 2. I neste kapittel presenteres de metodiske aspektene som ligger til grunn for datamaterialet.

4 Metode

I dette kapittelet presenteres de metodiske valgene som er foretatt, og hvilke fordeler og ulemper disse valgene fører med seg. Undersøkelsens validitet og reliabilitet står her sentralt. Cook og Campbells fire validitetsformer (ytre-, indre-, statistisk-, og begrepsvaliditet) er utgangspunktet for validitetsbegrepene som benyttes, et system som ofte er anvendt som metodologisk referanseramme i kvantitativ forskning (Lund, 2002). Utfordringene knyttet til disse fire aspektene blir drøftet hver for seg underveis i kapittelet, da dette gir anledning til å knytte oppgavens innhold til validitetsformene.

Kapittelet innledes med en redegjørelse av datagrunnlaget i oppgaven. Her drøfter jeg hva et eventuelt frafall i utvalget vil bety for analysene, og i hvilken grad undersøkelsene er generaliserbare. Disse avsnittene gjennomgår med andre ord oppgavens ytre validitet samt deler av den indre validiteten. Videre gjennomgås begrepsoperasjonaliseringene som er foretatt, og de analytiske begrepene undersøkelsene baseres på. Med henvisning til teorien som tidligere er presentert, samt egen forståelse av disse teoretiske aspektene, vil begrepene tid, rom, innrullering og studievaner bli operasjonalisert. Her diskuteres også analysenes begrepsvaliditet. Avslutningsvis presenteres de statistiske metodene som anvendes i analysene av sosialarbeidernes bruk av kunnskapskilder. Med henvisning til de bi- og multivariate analysene vurderes oppgavens statistiske validitet samt øvrige aspekter ved den indre validiteten, og potensielle trusler mot disse formene.

4.1 Datamaterialet

Datamaterialet som benyttes er hentet fra StudData- undersøkelsene, gjennomført ved Senter for Profesjonsstudier³. StudData er en longitudinell surveyundersøkelse der studenter fra elleve høyskole- og universitetsutdanninger har deltatt. Studentene i de totalt tjue profesjonsutdanninger har besvart spørreskjemaer i fem faser fra utdanningens start til 6 år etter endt utdanning. Tabell 1 viser de ulike panelene og fasene i prosjektet, og hvilke av disse oppgavens datagrunnlag er hentet fra.

³ For utdypende informasjon om databasen, se <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData/Prosjektpresentasjon>

Tabell 1:

Panelene og fasene i StudData-prosjektet

	Fase 1: Start utdanning	Fase 2: Slutt utdanning	Fase 3: 3 år etter endt utdanning	Fase 4: 6 år etter endt utdanning
Panel 1: StudData-1	H-2000	V-2003	V-2006	V-2009
Panel 2: StudData-2		V-2001	V-2004	V-2008
Panel 3: StudData-3	V-2005	V-2007	V-2010	V-2013
Panel 4: StudData 4	H-2012	V-2015	2017/2018	

Da det nyeste datamaterialet fremkommer i panel 3 har dette blitt valgt ut for å studere sosialarbeideres kildebruk. I undersøkelsene av studievaner, og om dette aspektet ser ut til å påvirke bruken av kunnskapskilder, benyttes data fra panel 3, fase 2. Panel 3 fase 3 anses som det mest interessante i forbindelse med bruk av kunnskapskilder, fordi sosialarbeiderne på dette tidspunktet kun har vært i arbeidslivet i 3 år. Panel 3 fase 2 og 3 synes i tillegg å være de mest egnede i kombinasjon med oppgavens teoretiske rammeverk, da de gir anledning til å undersøke nyankomne og «ferske» sosialarbeidere.

Sosialarbeider-termen rommer som nevnt både sosionomer og barnevernspedagoger. En slik sammensetning er ikke uvanlig og benyttes gjerne fordi de to har flere likhetstrekk hva gjelder utdanning og yrkesfelt (Levin, 2004). Å samle de to yrkesgruppene i ett felles begrep er også hensiktsmessig fordi det sikrer et høyere antall respondenter. Også vernepleierne kunne ha vært inkludert i sosialarbeiderbegrepet, men er av hensyn til oppgavens hovedtema ikke tatt med. Med dem inkludert ville forklaringen av oppgavens funn også måttet relateres til trekk ved vernepleiernes utdanning, yrkesfelt og kunnskapsgrunnlag. Da antallet vernepleiere som har besvart spørreskjemaene i 3-3 er betydelig lavere enn antall sosionomer, og dermed i liten grad vil utgjøre en forskjell i det totale antallet respondenter, har jeg valgt å utelukke denne yrkesgruppen.

4.1.1 Generaliserbarhet og frafall

Resultaters generaliserbarhet er forbundet med undersøkelsens *ytre validitet* (Skog, 2004). Det er mulig å skille mellom generalisering av personer, kontekst og tid. De to førstnevnte handler om likheter og forskjeller mellom det som er studert og de situasjoner og personer vi trekker slutninger om, og bygger med andre ord på utvelgelsen av respondentene (Kleven, 2008). Respondentene som inngår i undersøkelsene er ikke trukket ut av populasjonen ved hjelp sannsynlighet. Fordi analysene ikke er basert på et sannsynlighetsutvalg vil funnene

primært gjelde for kullene som er studert. Dette svekker i utgangspunktet analysenes ytre validitet. Det er imidlertid grunn til å tro at kullene vil kunne gi et rimelig dekkende bilde av nyutdannede sosialarbeidere. Dataene er blant annet samlet inn fra alle utdanningsinstitusjoner i Norge som har barnevernspedagog- og sosionomutdanning. Det vurderes derfor som sannsynlig at utvalget speiler populasjonen.

Frafall anses som en trussel mot studiers *indre validitet*. Dersom frafallet er tilfeldig trenger ikke dette å ha særlig konsekvenser for resultatene. Imidlertid er det i de fleste tilfeller grunn til å regne med at visse grupper er mindre villige til å delta enn andre (Skog, 2004). Det er mulig å tenke seg at sosialarbeiderne som for eksempel var særlig misfornøyde med utdanningen ikke ønsket å delta i en eller flere undersøkelser. Slik sett kan fornøyde respondenter være overrepresentert i utvalget. Like sannsynlig fremstår likevel motsatt antakelse, nemlig at de som var misfornøyde med utdannelsen ønsket å gi uttrykk for dette ved hjelp av spørreskjemaet. Tankeeksperimentet fremviser at spekulasjoner omkring denne typen frafall ikke kan gi noe klart svar på om det eksisterer mulige over- eller underrepresentasjoner.

En form for frafall som derimot synes å være plausibelt, er knyttet til respondenter som har sluttet i yrket. Det er sannsynlig at oppgavens utvalg består av mer eller mindre aktive utøvere av sosialarbeideryrket, mens de som mellom innsamlingsfasene avsluttet sin karriere som sosialarbeider ikke besvarte undersøkelsen. Da jeg kun er interessert i å studere de som faktisk jobber som sosialarbeidere syns imidlertid ikke et slikt potensielt frafall å være et problem.

Når det gjelder spørreskjema 3-2, altså undersøkelsen som ble utsendt siste studieår, mottok totalt 500 sosionomstudenter og 228 barnevernspedagogstudenter dette skjemaet. Av disse svarte henholdsvis 71 og 67 prosent på undersøkelsen, noe som gir en n på 539 individer. I oppfølgingsundersøkelsen våren 2010, panel 3-3, ble det totalt sendt ut skjema til 846 av sosionomene og barnevernspedagogene. Svarprosenten her var samlet sett på 42 prosent ($n=343$), altså vesentlig lavere enn den foregående undersøkelsen. Frafallet fra 3-2 til 3-3 kan tenkes å skyldes endringer i respondentenes tilværelse og hverdag, og at spørreundersøkelsen av den grunn enten ble glemt eller oversett. Når det gjelder frafallet i panel 3-2 kan dette tenkes å henge sammen med at siste studieår oppfattes som hektisk og stressende, og at undersøkelsen dermed har blitt utelatt.

Det er tidligere foretatt en frafallsundersøkelse av StudData-respondentene. I rapporten fremkommer det at frafallet for sosialarbeidere ikke er større enn det man kan forvente ut fra tilfeldig variasjon (Storøy, 2010). Til tross for at undersøkelsen er basert på panel 2 er det ikke grunn til å tro at tallene skiller seg nevneverdig fra panel 3. Selv om det ikke finnes noe fastsatt tall på hvor stort et utvalg bør være, er det grunn til å tro at størrelsen på antallet respondenter i oppgaven er tilfredsstillende. Andre mulige trusler mot indre validitet diskuteres avslutningsvis i kapittelet.

4.2 Analytiske begreper

Fordi man i de fleste kvantitative studier undersøker fenomener som ikke direkte kan måles, må disse fenomenene operasjonaliseres (Kleven, 2008). *Begrepsvaliditet* handler i den forbindelse om graden av samsvar mellom det studiene tar sikte på å måle og det som faktisk måles (Ringdal, 2013). Det retter seg potensielt to hovedtrusler mot denne typen validitet: systematiske målefeil og tilfeldige målefeil. I oppgaven er disse truslene tatt hensyn til på ulike måter. De tilfeldige målefeilene påvirker reliabiliteten, og dreier seg om målingens pålitelighet (Ringdal, 2013). Reliabilitet kan undersøkes ved hjelp av Cronbachs alfa der koeffisientene varierer mellom 0 og 1. Det er vanlig å anta et koeffisienter over 0,6 er tilfredsstillende (Christophersen, 2004). Som det vil fremvises nedenfor er dette målet benyttet i de tilfellene der indekser er konstruert. På den måten sikres den indre konsistensen mellom indikatorene som indeksen er satt sammen av.

Systematiske målingsfeil dreier seg om indikatorer som kun avdekker enkelte aspekter ved det som skal måles, eller at det blander seg inn irrelevante forhold (Kleven, 2002). For å ta hensyn til slike feil er det foretatt flere empiriske og teoretiske vurderinger av begrepene som benyttes. Den teoretiske vurderingen er knyttet til om de elementene som undersøkes kan sies å være representative for det teoretiske begrepet. Som antydnet i foregående kapitler har flere av de teoretiske begrepene blitt ansett som abstrakte og vide, noe som gjør operasjonaliseringen av disse utfordrende. I den grad det har vært mulig har jeg støttet meg til tidligere forskning og måten termene her har blitt anvendt, blant annet i forbindelse med Nerlands (2012) bruk av tid-rom-dimensjonen. De uavhengige variablene som er valgt ut er også basert på forhold som synes å være vektlagt i den tidligere forskningen gjort på profesjoners kunnskapskultur, for eksempel i ProLearn-prosjektet.

Det er viktig å presisere at mine analyser bare vil kunne dekke deler av de fenomenene jeg undersøker. Mesteparten av den tidligere forskningen som er gjort omkring kunnskapskulturer har foregått kvalitativt. Som nevnt kan en hevde at spørreundersøkelser er en lite hensiktsmessig forskningsmetode for å undersøke slike fenomener. Det har likevel blitt fremholdt at kvantitative studier med tilsvarende teoretiske perspektiver kan være formålstjenlig for å videreutvikle forståelsen av læring i profesjoner (Smeby, 2007). I tillegg kan man fremholde at det faktum at tidligere forskning med et slikt teoretisk rammeverk har foregått kvalitativt, i seg selv er et argument *for* å benytte det på nye måter.

De empiriske vurderingene av begrepsvaliditeten handler om i hvilken grad de sammenhengene man finner i analysene stemmer overens med de relasjonene man teoretisk vil kunne forvente (Kleven, 2002). Disse vurderingene har i forbindelse med denne oppgaven vært foretatt på to måter. I kapittelet om sosialt arbeid ble tidligere forskning på sosialarbeideres bruk av kilder presentert. Ved å sammenlikne med blant annet svenske og finske studier kan jeg derfor antyde om funnene ser ut til å være i samsvar med hva som er forventet å finne. I tillegg er datagrunnlaget jeg benytter en del av en større database. Dataene har av den grunn blitt analysert av flere forskere før meg, både i studier av sosialarbeidere og av andre profesjoner. Dette gjør det mulig å sammenlikne mine funn med tidligere foretatte profesjonsstudier.

For å sikre et bredest mulig mål på de fenomenene som undersøkes er det i analysearbeidet konstruert flere indekser. Indekser er sammensatte mål av indikatorer som former eller forårsaker verdiene på en variabel (Ringdal, 2013). Fordi indeksene er mål på et generelt begrep bør beslutningen om hva som skal inngå i disse være teoretisk og begrepsmessig begrunnet (Skog, 2008). Som kartleggingshjelp i konstruksjonsarbeid er det likevel mulig å benytte seg av statistiske metoder slik som faktoranalyser. Dette er gjort ved en av de uavhengige variablene, nemlig motiver for kunnskapsutvikling.

Fordi det teoretiske rammeverket som ligger til grunn i oppgaven er lite anvendt på kvantitative data, kreves det en ytterligere klarlegging av måten disse benyttes som analytiske termer. Nedenfor følger derfor en gjennomgang av de ulike variablene som analysene baseres på. Den første variabelen som gjøres rede for – *bruk av kunnskapsressurser i ulike rom* – vil være utgangspunktet for de deskriptive analysene. Svarene her vil legge grunnlaget for å besvare oppgavens første problemstilling om hva som kjennetegner sosialarbeidernes bruk av ulike kunnskapsressurser. Spørsmålet vil også fungere som avhengig variabel i besvarelsen av

problemstilling to - hva som påvirker bruken av disse ressursene. Fire uavhengige variabler er i denne forbindelse av særlig relevans; *Tidsdimensjonen, innrulling i arbeidslivet, studievaner*. I tillegg vil kjønn og alder trekkes inn som kontrollvariabler. Nedenfor presenteres og begrunnes de vurderinger som er gjort i forbindelse med disse begrepsoperasjonaliseringene.

4.2.1 Bruk av kunnskapsressurser – Kunnskap i ulike rom

Oppgavens hovedtema omhandler *sosialarbeidernes bruk av ulike kunnskapskilder*. Da kildebruken er knyttet til arbeidslivet, er spørsmålet med andre ord hentet fra panel 3, fase 3. Utgangspunktet for å undersøke dette gjøres ved å studere svarene på spørsmålene i tabell:

Tabell 2:

Kunnskap i rom: «Når du står ovenfor krevende oppgaver i ditt daglige arbeid, hvor ofte skaffer du deg informasjon og kunnskap ved å»:

	Daglig	Hver uke	Hver måned	Av og til	Aldri	Mean	S.D
Søke råd hos overordnede eller kolleger						1,82	0,87
Konsultere fagfolk utenom jobben						3,65	0,92
Søke i fagbøker eller tidsskrifter						3,44	0,96
Søke på Internett						2,30	1,11
						n=318-319	

I tabellen fremkommer fire ulike kilder til kunnskap, og hvor ofte disse benyttes. Da frekvensfordelingen inngår i de deskriptive analysene i neste kapittel, presenteres kun gjennomsnittet og standardavviket i denne tabellen. De fire variablene måler to forhold, nemlig *type* kilde og *hyppigheten* av bruken av disse kildene. De to første kategoriene, daglig og hver uke, anses som de mest interessante. Av den grunn har jeg dikotomisert variablene slik at de kun inneholder to verdier, «hyppig» og «sjelden». Å kun operere med to verdier er også hensiktsmessig på grunn av spredningen i svarene, da antallet respondenter innenfor noen av variabelverdiene er lavt. Ved å ta utgangspunkt i en dikotom variabel er det mulig å undersøke om et kjennetegn er tilstede eller ikke (Skog, 2004). I dette tilfellet innebærer det at jeg kan studere de *aktive* brukerne av kunnskapsressurser samt undersøke forskjeller mellom de aktive og passive respondentene. På den måten vil jeg kunne se hvilke forhold som ser ut til å henge sammen med en slik aktiv kildebruk. Verdien «hyppig» er satt sammen av de opprinnelige verdiene «daglig» og «ukentlig», mens verdien «sjelden» består av «hver måned», «av og til» og «aldri».

Som nevnt i teorikapittelet kan de fire kunnskapsressursene i tabellen forstås som kilder til kunnskap i ulike *rom*. Den romlige dimensjonen spenner fra *lokal, nær og begrenset* kunnskapspraksis på den ene siden, til *global og utvidet* praksis på den andre siden. De fire kildene i tabellen fremstår dermed som kunnskapskilder i ulike rom. Den første kilden, søke råd hos overordnede eller kolleger, fremstår som den kilden som er mest *romlig nær* – individene vil trolig befinne seg i umiddelbar nærhet til den som søker kunnskap, og dermed være en lett tilgjengelig kilde til kunnskap og informasjon. Fagfolk utenom jobben kan derimot anses som en kilde *fjernt* i rom. I den grad sosialarbeiderne benytter seg av en slik kilde er det altså grunn til å tro at disse er en del av utøvernes *utvidede* kontaktnettverk som benyttes utover de ressursene som befinner seg på sosialarbeidernes arbeidsplass. Selv om overordnede og kolleger på den ene siden og eksterne fagfolk på den andre siden dermed kan sies å plassere seg på to forskjellige steder på den romlige skalaen, kan ett fellestrekk være verdt å merke seg. Innhenting av informasjon og kunnskap vil trolig foregå *muntlig* i ved bruk av disse to kildene. Dersom sosialarbeiderne er hyppige brukere av disse kildene kan dermed kunnskapsutviklingens *form* kunne anses som viktigere for utøverne enn hvilke *rom* kunnskapskildene befinner seg i.

De to siste kildene - fagbøker og tidsskrifter samt Internett - har tilsynelatende en mindre entydig plassering på den romlige skalaen. Selv om de rent fysisk kan fremstå som nære kunnskapskilder, kan likevel kunnskapen sies å befinne seg fjernt i rom – den *deles og distribueres* for et større publikum. Dette stemmer godt overens med Nespors (1994) redegjørelse av verktøy og artefakter samt Nerlands (2012) profesjonsstudier. I Nerlands arbeid fremkom det blant annet at profesjoner brukte Internett fordi de her hadde nettverk som strakk seg utover den fysiske arbeidsplassen. Nettverkene ble blant annet brukt til utvikling og deling av kunnskap, og muliggjorde dermed en eksternalisering av læring og kunnskapsutvikling. Selv om hyppig bruk av Internett følger kan drives uten noen som helst tilknytning til eksterne nettverk fremstår kilden likevel som romlig fjern. Nespor (1994) på sin side fremholder at kunnskap i bøker og tidsskrifter har beveget seg når den benyttes i rom den i utgangspunktet ikke var en del av. Dermed er det hovedsakelig kollegaer og overordnede som fremstår som kunnskapskilden nært i rom, mens de tre andre synes å være fjernere. Fagbøker, tidsskrifter, Internett og fagfolk utenom jobben fremstår likevel som forskjellige hva gjelder kunnskapens form. Disse forskjellene vil drøftes utdypende i kapittel 6.

4.2.2 Motiver for kunnskapsutvikling – Kunnskap i tid

Nespor anvender ikke bare rom-begrepet for å beskrive kunnskapsprosesser, men også en tidsdimensjon. Operasjonaliseringen av tidsdimensjonen gjøres med utgangspunkt i måten Nerland (2012) benytter begrepet i sin artikkel. Måten Nerland beskriver ingeniørene på, gjør innholdet i tidsdimensjonen tydeligere.

Moreover, this co-presence of different spaces for engagement is also mirrored when it comes to time scales. Although work is often organised as series of problem solving within restricted time frames, the engineering culture is also geared towards the future. This comes into view, for instance, in the overall attention towards new technological advancements and unfulfilled opportunities. Hence, engineers may actively engage with future scenarios when performing current work and, in this way, move along different time scales simultaneously (Nerland, 2012, s. 45).

Måten tidsbegrepet brukes på kan dermed forstås som en form for *motiv eller begrunnelse* for ulike typer kunnskapspraksis. Mens en profesjonsgruppe kan tilegne seg ny kunnskap fordi de er opptatt av urealiserte muligheter og fremtidige arbeidsoppgaver, kan andre i større grad søke kunnskap for å løse arbeidsoppgaver de står ovenfor. De to yrkespraksisene plasserer seg dermed to forskjellige steder på tidsdimensjonen. På bakgrunn av disse beskrivelsene vil derfor svarene på følgende spørsmål benyttes for å kunne si noe om hvor sosialarbeiderne plasserer seg på tidsdimensjonen.

Tabell 3:

Kunnskap i tid: Prosentfordeling på spørsmålet «Når du har behov for å utvikle dine kunnskaper og ferdigheter, i hvilken grad er det på grunn av».

	I svært stor grad	2	3	4	Ikke i det hele tatt	Mean	S.D
	1				5		
Forventninger fra ledelsen	9	24	29	22	16	3,13	1,20
Forventninger fra kolleger	4	19	32	27	18	3,35	1,10
Egne faglige interesser	54	36	8	1	1	1,60	0,76
Ønske om å gjøre jobben mer spennende	44	38	14	3	1	1,80	0,86
Ny stilling eller nye arbeidsoppgaver	28	31	21	11	9	2,43	1,26
Nytt teknisk utstyr og/eller nye arbeidsmetoder	20	27	28	14	11	2,68	1,25
Hensynet til pasienter/klienter/barna/publikum	44	35	15	4	2	1,86	0,94
n=316-320							

Flere av forholdene som kommer frem i tabellen er knyttet til enten en kunnskapsutvikling som omhandler nåtidige arbeidsoppgaver eller et perspektiv som går utover dette. «Egne faglige interesser» og «ønske om å gjøre jobben mer spennende» kan betraktes som en personlig egeninteresse av kunnskap og kompetanse, og fremstår dermed som begrunnelser for kunnskap som *strekker seg ut i tid*. «Ny stilling eller nye arbeidsoppgaver» og «nytt teknisk utstyr og/eller nye arbeidsmetoder» er trolig knyttet til et mer umiddelbart behov for

kunnskap, og er dermed å anse som kunnskap *nært i tid*. Forventingsvariablene kan i likhet med variablene om endrede arbeidsforhold anses som ytre styrte motiver, og vil derfor trolig kunne knyttes til kunnskap nært i tid. Den siste variabelen, hensynet til pasienter/klienter/barna/publikum synes vanskeligere å plassere.

Tilsynelatende synes flere av variablene å måle mer eller mindre samme fenomen. For å finne ut om dette stemmer gjennomføres en faktoranalyse, da denne kan bidra til å redusere antall variabler (Johannessen, 2003). Jeg får da også svar på hvor den siste variabelen ser ut til å plassere seg. Variablene lader på tre ulike faktorer⁴. På bakgrunn av analysen har jeg derfor valgt å konstruere tre indekser som alle befinner seg på ulike steder på den tidsmessige dimensjonen; Ytre forventninger, ønsket om egenutvikling og endringer på arbeidsplassen. Cronbachs alfa er på 0,85 for ytre forventninger, 0,8 for ønsket om egenutvikling og 0,6 for endringer på arbeidsplassen. Sistnevnte koeffisient er noe lavere enn de andre, men betraktes likevel som akseptabel. Hva gjelder den siste variabelen, «hensynet til klienter», lader denne på samme faktor som «ønsket om å gjøre jobben mer spennende» og «egne faglige interesser». Det ser dermed ut til at en personlig interesse for kunnskap er nært forbundet med de menneskene sosialarbeiderne hjelper. Selv om sammenhengen er interessant er det grunn til å stille spørsmål om denne variabelen bør inkluderes i indeksen. Faktoranalyser er primært en teknikk for å klarlegge mønstre. I det man slavisk aksepterer resultatene står man i fare for å slå sammen variabler som ikke bør slås sammen (Skog, 2004). Det synes for meg ikke å være noen klar logisk sammenheng mellom denne variabelen og de øvrige. Jeg har derfor valgt å ta «hensynet til pasienter/klienter/barna/publikum» helt ut av analysematerialet. Måten de andre variablene lader på stemmer imidlertid som forventet.

Den opprinnelige skalaen går fra 1 (i svært stor grad) til 5 (ikke i det hele tatt). Jeg snur derfor skalaretningen så den blir positiv. For å finne ut om det er forskjeller mellom de som i stor grad og de som i liten grad har et bestemt motiv for kunnskapsutvikling, er det hensiktsmessig å omkode variablene. En sammenslåing av verdier vil også gjøre det enklere å fortolke resultatene fra de bivariate analysene. Verdi 1 og 2 er derfor sammenslått til verdien kalt «I stor grad». Verdiene 3-5 grupperes under betegnelsen «I liten grad». Det er mulig å innvende at verdi 3 befinner seg midt på skalaen og derfor ikke bør gå innunder kategorien «i liten grad». Fordi jeg er interessert i de som befinner seg øverst på skalaen, altså de som i stor grad

⁴ Se Vedlegg 1 for utfyllende analyse

begrunner kunnskapsutvikling med et bestemt motiv, har jeg likevel valgt å inkludere verdien 3 i gruppen «i liten grad». Dette vil også gjøre størrelsen på gruppen større. Det er grunn til å merke seg at selv om variabelverdiene i de tre indeksene slås sammen, benyttes den opprinnelige verdiskalaen i de multivariate analysene.

Det kan bemerkes at både Nespor og Nerland undersøkte flere aspekter ved henholdsvis studenters og profesjoners kunnskapspraksis enn bare *kunnskapsutvikling*- også momenter som kunnskapsdeling, -sirkulasjon og –produksjon er en del av denne typen praksis. Datamaterialet som benyttes i oppgaven gir i liten grad anledning til å undersøke disse forholdene. I stedet trekkes tidligere forskning og kjennetegn ved sosialt arbeid som profesjon inn for å kunne fylle inn de manglende aspektene ved sosialarbeideres kunnskapsfelt.

4.2.3 Opplæringens relevans og form - Innrulling i arbeidslivet

Både Nespor (1994) og Knorr Cetina tar i bruk begrepet *innrulling*. Nespor fremholder at måten individer blir innrullert på henger sammen med bruken av ulike kunnskapskilder. Knorr Cetina (2003) på sin side beskriver hvordan spesifikke mønstre for deltakelse og kunnskapstilknytning fører til at individer innrulleres i et bestemt maskineri. Fordi respondentene i datagrunnlaget er relativt nyankomne profesjonsutøvere, er det derfor interessant å studere i hvilken grad dette også er tilfellet for sosialarbeiderne. Innrulling forstås som måten utøverne blir introdusert på, og tatt imot på arbeidsplassen. Det er av den grunn nærliggende å tenke seg at sosialarbeidernes *opplæring* kan være et nyttig mål på innrulling i arbeidslivet. Opplæring kan betraktes som en prosess der individene introduseres for arbeidslivet og yrkespraksisen. Da opplæring foregår i en tidsavgrenset periode vil den ikke kunne favne om hele innholdet i innrullingsbegrepet. Tidsaspektet i Knorr Cetinas og Nesports innrullingsbegrep er trolig videre enn dette, da det også er mulig å snakke om individer *forblir* innrullert i et felt (Jensen, 2008). I tillegg kan det innvendes at innrulling i et kunnskapsfelt ikke begynner med arbeidslivet, men allerede ved utdanningsstart. Likevel anser jeg opplæring som et nyttig mål på måten individene introduseres på. Ved å undersøke hvordan ulike respondentenes oppfatning av perioden gir ulik kildebruk er det mulig å få svar på om det synes å være kontekstuelle forskjeller som gir ulik kildebruk.

Innrulling undersøkes ved to mål. For det første hvordan respondentene *vurderer* opplæringsperioden, samt hva slags *type* opplæring som er gitt. Følgende spørsmål benyttes for å undersøke førstnevnte aspekt:

Tabell 4:

Vurdering av innrulling: Prosentfordeling på spørsmålet «Hvordan vil du vurdere den opplæringen du har fått?».

	I svært stor grad 1	2	3	4	Ikke i det hele tatt 5	Mean	S.D
Opplæringen har vært tilstrekkelig for å gjøre en god jobb	17	35	25	13	10	2,63	1,20
Opplæringen har vært lite relevant for arbeidet	6	8	14	25	46	3,99	1,20
Opplæringen har videreført det jeg lærte i utdanningen	9	24	32	20	15	3,09	1,17
Opplæringen har komplettert det jeg lærte i utdanningen	9	25	36	14	15	3,02	1,16
Cronbachs alfa: 0,75, n=315-317							

Spørsmålene synes på ulike måter å belyse samme fenomen; Hvordan respondentene vurderer opplæringsperioden. Jeg gjennomfører derfor en reliabilitetstest for å se om det er indre konsistens mellom variablene. Antakelsen ser ut til å stemme, da koeffisienten for Cronbachs alfa = 0,75. På bakgrunn av reliabilitetsmålet og en skjønnsmessig vurdering velger jeg å slå sammen variablene til én indeks kalt «Vurdering av opplæringen». Det kan tenkes at «sammenheng mellom utdanning og opplæring» ville vært et mer dekkende navn for indeksen, da to av spørsmålene eksplisitt nevner utdanning. På grunn av spørsmålformuleringens ordlyd mener jeg likevel at «vurdering» er den termen som i størst grad rommer det som måles, fordi det fremstår som en hensiktsmessig samlebetegnelse for begrepene «tilstrekkelig», «relevant», «videreført» og «komplettert». En positiv vurdering av opplæringen vil dermed si at respondentene mener den har vært relevant, tilstrekkelig og at den har videreført det som er lært i utdanningen.

Som foran er jeg også her opptatt av de som skårer høyt på skalaen. Det gjennomføres derfor noen endringer på verdiskalaen. Før det første snus skalaen så verdien øker i logisk rekkefølge. I tillegg slås verdiene 1-2 og 3-5 sammen, da dette gjør det mulig å skille mellom de som er fornøyde og de som er mindre fornøyde. Verdiene 1-2 navngis «positiv» mens 3-5 karakteriseres som «usikker/negativ». I de multivariate analysene vil den opprinnelige verdiskalaen benyttes.

Det neste målet på innrullering omhandler hva slags opplæringsform sosialarbeiderne har fått. Dette vil kunne gi en indikasjon på om det synes å være forskjeller i type opplæring som gir ulik kildebruk. I tabell 5 fremkommer spørsmålene som inngår i målingen av opplæringsform.

Tabell 5:

Innrulleringstype: Prosentfordeling på spørsmålet «Hva slags opplæring har du fått etter at du begynte i din nåværende jobb? Har du fått en eller flere av følgende former for opplæring? Flere kryss er mulig».

	Har fått	Har ikke fått	S.D	n
Systematisk veiledning fra overordnede eller annen kollega	44	56	0,50	150
Eget opplæringsprogram	15	85	0,35	51
Kurs organisert av arbeidsgiver	52	48	0,50	175
Deltaking i eksterne kurs	53	47	0,50	181
Ingen systematisk opplæring	26	74	0,43	88

Opplæringsformene behandles som fem uavhengige dikotome variabler. Verdiskalaen består derfor av verdiene «fått» og «ikke besvart», heretter omtalt som «ikke fått». Respondentene har hatt mulighet til å krysse av for flere av formene. De har dermed hatt anledning til å krysse av for *både* «ingen systematisk opplæring» og en eller flere av de andre opplæringsformene. Jeg har derfor undersøkt «ingen systematisk opplæring» og de øvrige alternative i krysstabeller. Det ser ut til at flere av respondentene har svart at de ikke har fått systematisk opplæring, men samtidig eksempelvis hatt et eget opplæringsprogram. «Ingen systematisk opplæring» synes derfor ikke å være et godt mål på manglende opplæring. Analysene av denne variabelen vil bli mindre vektlagt i tolkningen av analysefunnene.

4.2.4 Studiestrategi

Å trekke inn utdanning som en av de uavhengige variablene er ikke hovedsakelig teoretisk begrunnet, men springer derimot ut av en skjønnsmessig vurdering av at dette kan være av betydning for kildebruken. Likevel har det av noen forskere blitt fremholdt at det er en nær sammenheng mellom utdanning og senere faglig arbeid og utvikling (Baker, 2009). En rimelig antakelse er derfor at måten man har studert og tilegnet seg kunnskap og kompetanse i utdanningsløpet påvirker senere kildebruk. Av den grunn inkluderes *studiestrategier* som en av de uavhengige variablene. Denne dimensjonen tar utgangspunkt i spørsmål sosialarbeiderstudentene besvarte siste året i deres treårige studieløp, altså panel 3-2.

Tabell 6:

Prosentfordeling studievaner. «Og så noen spørsmål om hvordan du legger opp ditt arbeid i studiene. Hvor enig eller uenig er du?».

	Uenig 1	2	3	4	5	6	Enig 7	Mean	S.D
1.Jeg forsøker å ha en kritisk holdning til det fagstoffet som formidles i studiet	1	3	10	29	26	19	12	4,8	1,3
2.Jeg forbereder meg gjennomgående godt til undervisningen	4	15	25	26	19	8	4	3,8	1,4
3.Jeg er på studiestedet stort sett bare når det er undervisning og annen organisert studieaktivitet	12	7	6	7	9	21	38	5,1	2,1
4.Jeg får mye ut av å diskutere fag med medstudenter	1	1	4	9	21	28	35	5,7	1,3
5.Jeg oppsøker lærere for å klargjøre faglige problemer	12	19	17	17	18	9	7	3,6	1,8
6.Mitt studiearbeid består stort sett av å lese pensum og løse obligatoriske oppgaver	4	6	8	17	17	29	19	5	1,6
7.Det er eksamen som først og fremst bestemmer hva jeg konsentrerer meg om	6	7	11	17	17	24	17	4,8	1,8
8.Jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert	19	19	16	13	12	11	10	3,5	2
9.Jeg leser ofte fagstoff som ikke står på pensum	15	22	22	15	9	8	8	3,4	1,8
Cronbachs alfa=0,60, n=524-531									

Spørsmålene synes tematisk å henge sammen og intuitivt kan se ut til at de måler ulike sider av samme fenomen. Jeg undersøker derfor konsistensen mellom variablene og finner at Cronbachs alfa=0,60. Spørsmålene slås derfor sammen til én indeks kalt *studiestrategi*. Verdi 1-5 slås sammen til én verdi kalt «passiv», mens 6-7 betegnes «aktiv». I tillegg snus spørsmål 3, 6 og 7, da disse er negativt formulert. I likhet med de to foregående målene, kunnskap i tid og innrulling, benyttes den opprinnelige verdiskalaen når regresjonsanalysene foretas.

Variabelsammenslåingen og valg av navn kan begrunnes ved henvisning til tidligere forskning. I flere profesjonsstudier har tilsvarende indeks med de samme variablene blitt brukt for å måle utøveres studiestrategi (Caspersen, 2013; Terum & Mastekaasa, 2006; Dæhlen & Havnes, 2005). At det foreligger tidligere forskning på hvordan bruken av kunnskapskilder henger sammen med studiestrategien til andre profesjonsutøvere gjør det også mulig å sammenlikne mine funn med disse.

4.2.5 Kjønn og alder

I tillegg til de uavhengige beskrevet ovenfor vil *kjønn* og *alder* trekkes inn i regresjonsanalysene. Dette gjøres da tidligere forskning har vist at disse variablene har betydning for kunnskapssøking og kildebruk (Bergmark & Lundström, 2002). De to

variablene er ikke å anse som hovedanliggende i analysene, men fungerer som kontrollvariabler.

Da datagrunnlaget er hentet fra siste året i utdanningen og 3 år etter endt utdanning, er det nærliggende å tenke seg at de fleste respondentene er relativt unge. Gjennomsnittsalderen er 28 år, og standardavviket på 7,76. Det kan likevel tenkes at enkelte respondenter har lang erfaring fra arbeidslivet før de begynte på sosialarbeiderutdanningen. En undersøkelse av korrelasjonen mellom alder og antall år i arbeidslivet viser at Pearsons $r=0,84$. En så høy korrelasjon gjør at alder og arbeidserfaring ikke er mulig å skille fra hverandre, og statistisk sett derfor er å regne som to sider av samme sak.

Hva gjelder kjønn er det en betydelig overvekt av kvinner i datagrunnlaget (85 prosent). Fordelingen er ikke uventet da sosialt arbeid har vist seg å være et kvinneorientert yrke. I følge tall NSDs Database for statistikk om høyere utdanning utgjorde kvinnene i 2013 84 % av andelen registrerte studenter på sosionomutdanningen og 82 prosent i utdanningen av barnevernspedagoger⁵. Det anses derfor som sannsynlig at kjønns sammensetningen i datagrunnlaget er representativt for populasjonen.

4.3 Statistiske metoder

Selv om første del av oppgaven lar seg besvare ved hjelp av deskriptiv analyse, er store deler av oppgaven basert på slutningsstatistikk. Slutningsstatistikk dreier seg om å generalisere fra utvalg til populasjon, noe som fører til en viss usikkerhet knyttet til resultatene (Johannessen, 2003). Usikkerhetsmomentene dreier seg om *statistisk validitet*, og to typer feilslutninger som her kan gjøres. For det første er det mulig å forkaste en nullhypotese som er sann. Dette kalles type 1 feil. For det andre kan man beholde en nullhypotese som er falsk. Slike feil kalles type 2. De to feiltypene er tett sammenbundet fordi man ved å minke sjansen for type 1 feil også øker sjansen for type 2 feil. Utvalgsstørrelsen er i dette tilfellet av betydning, fordi bare sterke sammenhenger vil gi forkastning når utvalget er lite (Ringdal, 2013). Hva gjelder type 1 feil kan disse beregnes ved hjelp av signifikansnivået. I analysene i oppgaven er 0,05 valgt som signifikansnivå, noe som betyr at det er mindre enn fem prosent sjanse for at den observerte effekten skyldes tilfeldigheter. Signifikansnivået velges da det er å betrakte som et godt

⁵ http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/registrerte_rapport.cfm

kompromiss i avveieingen av sannsynlighetene for de to typene feil (Ringdal, 2013). I tillegg er nivået å anse som sedvanlig i vitenskapelige studier.

I analysene gjennomføres kjikvaderattester i de bivariate analysene, og t-tester for de multivariate. De bivariate analysene gjennomføres ved hjelp av krystabeller der prosentfordelingen mellom avhengig og en bestemt uavhengig variabel presenteres. Prinsippet bak kjikvaderat-tester er å undersøke forskjeller mellom ulike grupper på en gitt variabel (Johannessen, 2003). Da denne typen test ikke stiller krav til målenivå er den velegnet for mine undersøkelser av de dikotomiserte variablene. Krystabeller er i tillegg hensiktsmessig å benytte når man ønsker grundige analyser av få tabeller. Dette er imidlertid også en begrensning ved metoden. For å kunne undersøke hvordan bakenforliggende variabler påvirker avhengig variabel gjennomføres derfor en regresjonsanalyse. Da de avhengige variablene er dikotome benyttes logistisk regresjon (Skog, 2004). De to verdiene det er mulig å skåre er 0 og 1, der 1 i dette tilfellet står for aktiv bruk av en kunnskapskilde, mens 0 står for passiv kildebruk. Det sentrale prinsippet er her å undersøke hvor store andeler av en definert gruppe som har sannsynlighet for at et fenomen forekommer (Johannessen, 2003).

Det kan skilles mellom tre tolkninger av logistiske regresjonskoeffisienter: logit, odds og sannsynlighet (Ringdal, 2013). Tolkningen av de tre skalatypene er kompliserte og omfattende, og jeg vil derfor begrense meg til en kort forklaring av disse. Logit- koeffisienten angir endringen i den predikerte logiten når uavhengig variabel endres med én verdi og de andre holdes konstant. Er koeffisientens fortegn positiv vil sannsynligheten for at fenomenet inntreffer øke med stigende verdi på uavhengig variabel, mens sannsynligheten vil minke ved negativt fortegn (Johannessen, 2003). Oddsskalaen på sin side viser antilogaritmen av en logistisk regresjonskoeffisient, og viser til forholdstallet mellom andelen som har egenskapen og andelen som ikke har den (Skog, 2004).

Det er derimot enklere å forstå tallene fra regresjonsanalysene ved å presentere disse som sannsynligheter. Ved å bruke regresjonslikningen til å predikere sannsynligheter for de signifikante funnene er det mulig å presentere disse grafisk. Regresjonsanalyser stiller ingen krav til antall verdier på de uavhengige variablene, men for å få et mest mulig nyansert resultat endres de variablene som har blitt dikotomisert tilbake til sin opprinnelige skala. Indeksene som er konstruert beholdes.

Det oppstår allikevel et problem når kunnskapskilden «fagfolk utenom jobben» skal undersøkes i en regresjonsanalyse, da det er et betydelig lavere antall respondenter som er hyppige brukere av denne kilden enn i de tre øvrige kildene. Dette gjør regresjonsanalyse uegnet som analysemetode for denne kunnskapskilden. I diskusjonskapittelet vil drøftingen av denne kilden derfor være begrenset til funnene fra den bivariate analysen. Valget har betydning for slutningene som trekkes og tolkningen av samvariasjonen mellom den avhengige og de uavhengige variablene, med andre ord dataenes *indre validitet* (Skog, 2004). Som det vil fremkomme av analysene er resultatene fra de bivariate og multivariate analysene noe ulike. Dette betyr at man skal være noe forsiktig med å stole på resultatene fra de bivariate analysene som tar for seg «fagfolk utenom jobben». For å sikre analysene indre validitet best mulig, vil det derfor legges mindre vekt på disse resultatene enn de øvrige tre kildene, da disse som sagt undersøkes i regresjonsanalyser. Regresjonsanalysene er med å sikre at sammenhengene som fremkommer ikke er spuriøse (Skog, 2004). Den indre validiteten er i analysene av de tre kunnskapskildene tilfredsstillende med tanke på kontroll for mellom- og bakenforliggende variabler.

4.3.1 Kausale slutninger

Potensielle feilfaktorer i forbindelse med mine analyser er særlig knyttet til *fracfall* og *årsaksretning*. Frafallsproblematikken er omtalt ovenfor, derfor diskuteres kun retningsproblemet her. Problemet dreier seg om vanskeligheter med å avgjøre hva som er årsak og hva som er virkning (Lund, 2002). I mitt tilfelle fremstår studievaner, kjønn og alder som de eneste uavhengige variablene der man kan være sikker på at den kausale prosessen kun går én vei; Hyppig kildebruk kan ikke være årsaken til studievaner, kjønn og alder. Hva gjelder innrulleringsvariablene er det rimelig grunn til å tro at retningen ikke vil være et problem.

Det er derimot knyttet større usikkerhet til motivene for kunnskapsutvikling – kunnskap i tid. Det er mulig å se for seg at eksempelvis hyppig bruk av fagbøker fører til en økt egeninteresse for kunnskap. I et slikt tilfelle vil altså bruken av kunnskapskildene være årsaken til valg av kunnskapsutviklingsmotiv. Det teoretiske rammeverket styrker likevel vurderingen av at retningen går andre vei. Knorr Cetina (2003) fremholder at disipliner benytter kunnskapsressurser- og verktøy som er særegne for deres felt. I en profesjon der kunnskapsutvikling for eksempel knyttes til det å løse en spesifikk situasjon gir dette utslag i

bruk av lokale kilder (Nerland, 2012). Jeg har derfor vurderte det som mer sannsynlig at kunnskapsmotivene er årsaken til kildebruk enn en virkning av denne bruken. At det er en potensiell retningsfeil knyttet til kunnskapsmotivene vil likevel tas i betraktning i drøftingen av dataene.

5 Analyse av data

De metodiske valgene som ble redegjort for i kapittel 4 ligger til grunn for analysene som presenteres i dette kapittelet. Nedenfor presenteres de statistiske analysene, og kapittelet er et rent analysekapittel av datagrunnlaget. Tolkninger av funnene blir antydnet, men den utdypende diskusjon foregår i neste kapittel.

Kapittelet innledes med de deskriptive dataene som viser prosentfordelinger av hvor ofte de ulike kunnskapskildene blir brukt, og delkapittelet legger dermed grunnlaget for å besvare problemstilling 1 – hva som kjennetegner sosialarbeidernes bruk av kunnskapskilder. Videre vil problemstilling 2, hva som påvirker bruken av ulike kunnskapskilder, undersøkes ved å benytte to statistiske metoder. De bivariate analysene gjennomføres ved hjelp av krystabeller, og gjør det mulig å fange opp sammenhenger mellom hyppig bruk av kunnskapskilder og de uavhengige variablene. I en slik statistisk metode er det derimot ikke mulig å kontrollere for bakenforliggende variabler. Det er derfor nødvendig å undersøke sammenhengen mellom kunnskapskildene og de uavhengige variablene ved å gjennomføre en multivariat analyse. Som redegjort for i metodekapittelet innebærer dette å ta i bruk logistisk regresjon. På den måten er det mulig å si noe om sammenhengene fra krystabellene synes å være spuriøse eller konfunderte (Skog, 2004).

Som fremvist i metodekapittelet vil de fire kunnskapskildene overordnede/kolleger, fagfolk utenom jobben, fagbøker/tidsskrifter og Internett fungere som avhengige variabler. De uavhengige variablene som trekkes inn er motiver for kunnskapsutvikling, arbeidsinnrulling og studievevaner. I tillegg er også kjønn og alder tatt med som uavhengige variabler i de multivariate analysene. For å tydeligere synliggjøre de signifikante funnene i tabellene er disse rammet inn. Kapittelet avsluttes med en oppsummering av hovedfunnene.

5.1 Deskriptive data

5.1.1 Bruk av kunnskapsressurser – kunnskap i rom

Nedenfor følger fordelingen som viser hvor stor andel av sosialarbeiderne som de benytter fire ulike kunnskapsressurser. Den totale prosentandelen for hyppig/sjelden bruk er uthevet.

Tabell 7:

Kunnskapsressurser i rom. Viser prosentandel på spørsmålet «Når du står ovenfor krevende oppgaver i ditt daglige arbeid, hvor ofte skaffer du deg informasjon og kunnskap ved å»:

	Daglig	Hver uke	Hver måned	Av og til	Aldri
Søke råd hos overordnede eller kolleger	40	46	7	6	1
Sjelden				14	
Hyppig		86			
Konsultere fagfolk utenom jobben	1	12	26	45	16
Sjelden				87	
Hyppig		13			
Søke i fagbøker eller tidsskrifter	3	16	24	48	9
Sjelden				81	
Hyppig		19			
Søke på Internett	11	25	23	37	4
Sjelden				64	
Hyppig		36			
n=318-319					

Tabell 7 viser en relativt stor spredning i bruken av ulike kunnskapskilder. Kilden som flest sosialarbeidere benytter seg av er overordnede eller kolleger, da hele 86 prosent hyppig, det vil si daglig eller ukentlig, søker råd hos slike personer. Fagfolk utenom jobben oppsøkes sjeldnest i utviklingen av ny kunnskap og informasjon, mens rundt 20 prosent av de spurte benytter hyppig fagbøker eller tidsskrifter. Nesten dobbelt så stor andel av de som ofte tar i bruk fagbøker eller tidsskrifter bruker Internett daglig eller ukentlig.

At overordnede og kollegaer er den klart mest anvendte kilden til kunnskap er muligens ikke særlig uventet, da disse trolig er den lettest tilgjengelige kilden på mange arbeidsplasser.

Motsatt er det mulig å anta at fagfolk utenom jobben er den minst tilgjengelige kunnskapsressursen, og derfor den kilden som færrest sosialarbeidere hyppig tar i bruk. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved hvordan prosentfordelingen for de øvrige kunnskapsressursene skal tolkes. Sammenliknes andelen som hyppig søker på Internett og i fagbøker/tidsskrifter fremstår Internett som en viktig kilde for respondentene, da 36 prosent daglig eller ukentlig søker på nettet. At kun 19 prosent av de spurte hyppig søker kunnskap i fagbøker og tidsskrifter kan muligens forklares med hva slags type kunnskap en slik kilde rommer. En senere sammenlikning av funnene opp mot andre profesjoners kildebruk vil kunne gi et bilde av hvor vidt tallene er å betrakte som høye eller lave. Årsaksforklaringene vil også kunne bli tydeligere når kildebruken nå vil ses i sammenheng med de uavhengige variablene.

5.2 Bivariate analyser

Nedenfor presenteres funnene fra de bivariate analysene i krysstabeller. Delkapittelet starter med en fremvisning av sammenhengen mellom motiver for kunnskapsutvikling og de avhengige variablene, før innrulling i arbeidslivet og studievaner undersøkes.

5.2.1 Kunnskap i tid og rom

Som fremvist i metodekapittelet forstås kunnskap i tid som *begrunnelser* eller *motiver* for kunnskapsutvikling. Nedenfor følger tabellen som viser hvordan ønsket om egenutvikling, ytre forventninger og endringer på arbeidsplassen henger sammen med hyppig bruk av ulike kunnskapskilder. Tabellen legger grunnlaget for å si noe om det er forskjeller mellom de som *i stor grad* og de som *i liten grad* vektlegger de nevnte motivene, og hyppig bruk av kunnskapsressursene. Hvor vidt det er signifikante forskjeller *på tvers* av utviklingsmotivene undersøkes senere ved regresjonsanalyser.

Tabell 8:

Viser prosentfordelingen av de som hyppig/sjelden bruker kunnskapskilder og i stor grad begynner kunnskap- og kompetanseutvikling med ytre forventninger, ønsket om egenutvikling og endringer på arbeidsplassen.

		Ønsket om egenutvikling		Ytre forventninger		Endringer på arbeidsplassen	
		I liten grad	I stor grad	I liten grad	I stor grad	I liten grad	I stor grad
Overordnede eller kolleger	Sjelden	17	14	16	9	17	12
	Ofte	83	86	84	91	83	88
	<i>Totalt (n)</i>	<i>53</i>	<i>264</i>	<i>250</i>	<i>64</i>	<i>180</i>	<i>137</i>
Fagfolk utenom jobben	Sjelden	96	86	88	84	87	88
	Ofte	4	14 *	12	16	13	12
	<i>Totalt (n)</i>	<i>53</i>	<i>262</i>	<i>249</i>	<i>64</i>	<i>179</i>	<i>137</i>
Fagbøker eller tidsskrifter	Sjelden	89	79	81	78	82	80
	Ofte	11	21	19	22	18	20
	<i>Totalt (n)</i>	<i>53</i>	<i>263</i>	<i>250</i>	<i>64</i>	<i>180</i>	<i>137</i>
Internett	Sjelden	77	61	65	57	71	54
	Ofte	23	39 *	35	43	29	46 *
	<i>Totalt</i>	<i>53</i>	<i>263</i>	<i>250</i>	<i>63</i>	<i>179</i>	<i>137</i>

n=312-317 *=p<0,05, kjikvaderat

Individer som er hyppige brukere av kunnskapskildene og befinner seg i kategorien «i stor grad» innenfor de tre motivene framstår som de mest interessante i tabellen. Fordelingen tydeliggjør tre signifikante forskjeller mellom de som i stor og liten grad begrunner kunnskapsutvikling med de tre aspektene, og bruken av de ulike kunnskapskildene. To av forskjellene finnes i motivet om egenutvikling. De som i stor grad utvikler kunnskapen sin på

grunn egeninteresse er signifikant hyppigere brukere av både Internett og eksterne fagfolk enn de som i liten grad anser dette som et viktig motiv.

Også *endringer på arbeidsplassen* ser ut til å være av betydning for bruken av Internett. 46 prosent av de som her faller innenfor kategorien «i stor grad» er hyppige brukere av Internett, mot 29 prosent av de som i liten grad vektlegger dette motivet. Fra metodekapittelet vet vi at indeksen «endringer på arbeidsplassen» inneholder spørsmål omkring nye arbeidsoppgaver, -metoder, stillinger og nytt teknisk utstyr. Det kan med dette se ut til at nettet gir sosialarbeiderne kunnskap som de bruker i forbindelse med endrede jobbsituasjoner.

Ytre forventninger gir ikke utslag på bruken av noen av de fire kildene. Indeksen er, som vist i forrige kapittel, satt sammen av variablene «forventninger fra kolleger» og «forventninger fra ledelsen». I motsetning til «ønsket om egenutvikling» er den primære begrunnelsen for kunnskapsutvikling her *andres* ønske om kunnskapsheving. Tabellen ovenfor kan av den grunn tyde på at egen vektlegging av ny kunnskap og nye ferdigheter gir hyppigere kildebruk enn det andres forventninger gjør.

Tabellen gir ikke et entydig bilde av hvordan *tid og rom- dimensjonene* henger sammen. At ønsket om egenutvikling påvirker bruken av Internett og overordnede/kolleger, tyder så langt på at kunnskapsutvikling som strekker seg ut i tid påvirker både de romlig fjerne og nære kildene. Samtidig tyder analysene på at respondentene som begrunner kunnskapsutvikling med endringer på arbeidsplassen, et motiv nært i tid, er hyppigere brukere av den fjerntliggende kunnskapsressursen Internett.

5.2.2 Innrulling i arbeidslivet

Som beskrevet i kapittel fire måles innrulling ved å studere hva slags *opplæringsform* respondentene har fått, samt respondentenes *vurdering* av opplæringen i sin helhet. Sammenhengen mellom opplæringsform og kunnskapskildene vil presenteres først, før vurderingsaspektet vil undersøkes.

Tabell 9 synliggjør eventuelle forskjeller i bruken av kunnskapskilder og de som har fått/ikke fått en type opplæring.

Tabell 9:

Prosentvis sammenheng mellom opplæringsform og bruk av kunnskapskilder.

Kunnskaps- kilde	Opplæringsform									
	Systematisk veiledning fra overordnede eller annen kollega		Eget opplærings- program		Kurs organisert av arbeidsgiver		Deltaking i eksterne kurs		Ingen systematisk opplæring	
	Ikke fått	Fått	Ikke fått	Fått	Ikke fått	Fått	Ikke fått	Fått	Ikke fått	Fått
Over- ordnede eller kolleger	Sjelden	20	8	15	12	19	10	19	11	23
	Hyppig	80	92*	85	88	81	90*	81	89*	77*
	Totalt (n)	170	149	269	50	145	174	140	179	231
Fagfolk utenom jobben	Sjelden	85	90	88	84	86	89	91	85	86
	Hyppig	15	10	12	16	14	11	9	15	14
	Totalt (n)	170	148	269	49	144	174	137	181	230
Fagbøker eller tids- skrifter	Sjelden	78	85	80	86	81	81	81	81	78
	Hyppig	22	15	20	14	19	19	19	19	22
	Totalt (n)	171	148	269	50	145	174	138	181	231
Internett	Sjelden	59	69	65	56	66	62	64	64	56
	Hyppig	41	31	35	44	34	38	36	36	44
	Totalt (n)	170	148	268	50	144	174	138	180	230

n=318-319 *=p<0,05, kjikvaderat

Av tabellen fremkommer det flere signifikante forskjeller i bruk av overordnede eller kolleger mellom de som har fått en bestemt type opplæring og de som ikke har det. Både systematisk veiledning fra overordnede/ kollegaer, kurs organisert av arbeidsgiver og deltaking i eksterne kurs ser ut til å gi hyppigere informasjon- og kunnskapssøking hos overordnede eller kollegaer. Av de respondentene som har fått en eller flere av disse formene for opplæring er rundt 90 prosent hyppige brukere av denne kunnskapskilden. Den største forskjellen synes å være mellom gruppene i betydningen av systematisk veiledning fra overordnede/kollega. De signifikante funnene i tabellen antyder dermed at opplæring ved kursing åpner for hyppig bruk av det lokale, nære rommet.

Også ved manglende systematisk opplæring er det signifikante forskjeller, men her benytter derimot de som *ikke* har hatt noen systematisk opplæring *sjeldnere* kollegaer og overordnede enn de som har hatt en organisert opplæring. Den eneste opplæringsformen som ikke ser ut til å påvirke rådsøking hos kollegaer og overordnede er «eget opplæringsprogram». At det er signifikante forskjeller ved alle kursformene bortsett fra eget opplæringsprogram kan tyde på at man i slike programmer ikke har hatt kontakt med andre ansatte som det primære anliggende.

I bruken av de andre kunnskapsressursene er det ingen signifikante forskjeller mellom respondentene som har fått en bestemt type opplæring og de som ikke har fått det. Det ser ut til å finnes en liten forskjell i bruken av Internett mellom de som har hatt en systematisk opplæring (33 prosent) og de som ikke har det (44 prosent), men differansen er ikke store nok til å betraktes som betydningsfull. Tabellen tyder dermed på at opplæringsform ikke påvirker bruken av kunnskapskildene fjernt i rom.

Nedenfor følger tabell 10 som synliggjør eventuelle sammenhenger mellom kunnskapsressursene og vurdering av opplæringen som er gitt, altså det andre målet på innrulling.

Tabell 10:
Prosentvis sammenheng mellom vurdering av opplæringsperioden og bruk av kunnskapskilder

Kunnskapskilde		Vurdering av opplæring	
		Negativ/ Usikker	Positiv
Overordnede eller kolleger	Sjelden	21	6
	Hyppig	79	94*
	<i>Totalt (n)</i>	<i>180</i>	<i>130</i>
Fagfolk utenom jobben	Sjelden	85	90
	Hyppig	15	10
	<i>Totalt (n)</i>	<i>177</i>	<i>132</i>
Fagbøker eller tidsskrifter	Sjelden	83	80
	Hyppig	17	20
	<i>Totalt (n)</i>	<i>178</i>	<i>132</i>
Internett	Sjelden	60	70
	Hyppig	40	30
	<i>Totalt (n)</i>	<i>178</i>	<i>131</i>

*=p<0,05 n=309-310

Den eneste signifikante forskjellen som kan påvises er, i likhet med fordelingen av opplæringsform, bruk av overordnede eller kollegaer. 94 prosent av de som vurderer opplæringsperioden som positiv søker ofte kunnskap hos overordnede eller kolleger, mot 79 prosent av de som er usikre/negative. I likhet med tabell 9 ser det også her ut til å være forskjeller i bruken av Internett, men differansen er heller ikke her stor nok til at den er betydningsfull.

Basert på tallene fra tabell 9 og 10 ser dermed internt ansatte i form av overordnede og kolleger ut til å være den eneste kunnskapskilden som blir påvirket av innrulling – både hva slags opplæringsform som er gitt, og generell vurdering av perioden. Innrulling kan som

nevnt sies å måle hvordan sosialarbeiderne møtes av sin nye arbeidsplass, og kan med andre ord karakteriseres som kontekstuelle variabler. Tabellene ovenfor tyder dermed på at forskjeller i respondentenes kontekstuelle forhold ikke påvirker bruken av de fjerntliggende kunnskapskildene. De manglende sammenhengene fremmer spørsmål om det kan være mer komplekse sider ved profesjonen i sin helhet som virker inn på bruken av disse kildene, eller om bruken påvirkes av andre forhold. Nedenfor undersøkes hvor vidt respondentenes utdanningsvaner under studietiden har betydning for bruken av kunnskapskildene.

5.2.3 Studievaner

Studievane-indeksen er satt sammen av sju spørsmål som til sammen måler hvor aktive/passive sosialarbeiderne var under det siste året av utdannelsen. Tabell 11 synliggjør hvordan denne indeksen påvirker bruken av de fire kunnskapsressursene.

Tabell 11:
Prosentvis sammenheng mellom studievaner og bruken av kunnskapskilder

Kunnskapskilde		Studievaner	
		Passiv	Aktiv
Overordnede eller kollegaer	Sjelden	11	20
	Hyppig	89	80
	Totalt (n)	167	46
Fagfolk utenom jobben	Sjelden	91	80
	Hyppig	9	20 *
	Totalt (n)	167	46
Fagbøker eller tidsskrifter	Sjelden	86	78
	Hyppig	14	22
	Totalt (n)	168	46
Internett	Sjelden	64	50
	Hyppig	36	50
	Totalt (n)	168	46
		n=213-214 *=p<0,05, kjikvaderat	

Bruk av fagfolk utenom jobben ser ut til å være den eneste kilden som blir påvirket av studievaner. Det er minimale forskjeller innenfor de øvrige kildene. Sosialarbeiderne som kan anses som aktive studenter er signifikant hyppigere brukere av eksterne fagfolk enn de som klassifiseres som passive, da henholdsvis 20 og 9 prosent ofte konsulterer fagfolk utenom jobben. Tilsynelatende synes derfor måten respondentene har jobbet under utdanningen å gi utslag på kildebruken i arbeidslivet. Aktive studievaner ser ut til å være den eneste uavhengige variabelen, sammen med ønsket om egenutvikling, som påvirker denne kunnskapskilden.

5.3 Oppsummering av de bivariate analysene

I tabellen nedenfor fremvises de signifikante funnene fra de bivariate analysene, og hvilke uavhengige variabler som ser ut til å påvirke en eller flere av kunnskapskildene.

Tabell 12:
Oppsummering av funnene fra de bivariate analysene

Kunnskapskilder		Uavhengige variabler			
Søke råd hos overordnede eller kolleger	Systematisk veiledning fra overordnede eller kolleger	Kurs organisert av arbeidsgiver	Deltaking i eksterne kurs	Ingen systematisk opplæring	Positiv vurdering av opplæringen
Konsultere fagfolk utenom jobben	Ønsket om egenutvikling	Aktive studievaner			
Søke i fagbøker og tidsskrifter					
Søke på Internett	Ønsket om egenutvikling	Endringer på arbeidsplassen			

Søke råd hos overordnede er tydelig den kunnskapskilden som påvirkes av flest av de uavhengige variablene. Fire av de fem opplæringstypene gir utslag på bruken av denne kilden, i tillegg til respondentene som har vurdert perioden som positiv og relevant. Hva gjelder fagfolk utenom jobben viser analysene signifikante funn ved denne kilden for de som har et ønske om egenutvikling, samt de som har hatt aktive studievaner i utdannelsen. Også søk på Internett ser ut til å bli påvirket av ønsket om egenutvikling. Det samme gjør endringer på arbeidsplassen. Søk i fagbøker og tidsskrifter synes imidlertid ikke å bli påvirket av noen av de fire forholdene. Om de fraværende sammenhengene opprettholdes når det kontrolleres for bakenforliggende variabler undersøkes i neste avsnitt.

5.4 Regresjonsanalyser

Bruken av kunnskapskilder kan undersøkes ytterligere ved å ta i bruk logistisk regresjon. I motsetning til i bivariate analyser kan man i multivariate analyser kontrollere for andre bakenforliggende variabler. Dermed er det mulig å si noe om hvilke uavhengige variabler som predikerer utfall på den avhengige variabelen (Johannessen, 2003). I tillegg til de variablene som er undersøkt i krysstabellene trekkes nå også variablene kjønn og alder inn som kontrollvariabler. De avhengige variablene undersøkes gjennom tre ulike analyser. Sammenhengen mellom bruken av kunnskapskildene og de uavhengige variablene vil fremvises i tabeller. For å tydeliggjøre de signifikante funnene vil disse i tillegg illustreres grafisk.

Som beskrevet i metodekapittelet oppstår det et problem når bruk av fagfolk utenom jobben skal undersøkes i en multivariat analyse, da antallet respondenter som sier at de ofte bruker fagfolk er svært lavt. Skjevheten fører til at en regresjonsanalyse er en uegnet statistisk metode. Denne kunnskapskilden er derfor ikke undersøkt ved hjelp av regresjon, og funnene fra de bivariate analysene opprettholdes.

5.4.1 Bruken av overordnede og kolleger

Som det fremkom i de bivariate analysene synes flere forhold å påvirke bruken av overordnede og kolleger, blant annet opplæring gjennom kurs, vurdering av opplæringen og studievaner. Om de samme variablene også er signifikante når det kontrolleres for andre variabler fremvises i tabell 13.

Tabell 13:
Bruk av overordnede og kolleger. Logistisk regresjon

	B	S.E	Sig.	Exp (B)
Kjønn	-,941	,611	,123	,390
Alder	-,060	,026	,021*	,942
Ønske om egenutvikling	,001	,255	,998	1,001
Ytre forventninger	-,262	,251	,298	,770
Endringer på arbeidsplassen	,536	,232	,021*	1,709
Vurdering av opplæring	,788	,298	,008*	2,200
Systematisk veiledning fra overordnede eller kollega	-,694	,573	,226	,500
Eget opplæringsprogram	-,445	,739	,547	,641
Kurs organisert av arbeidsgiver	-,173	,548	,752	,841
Deltaking i eksterne kurs	-,270	,540	,617	,764
Ingen systematisk opplæring	-,344	,693	,620	,709
Studiestrategi	-,107	,276	,697	,898
Konstant	2,156	2,376	,364	8,639

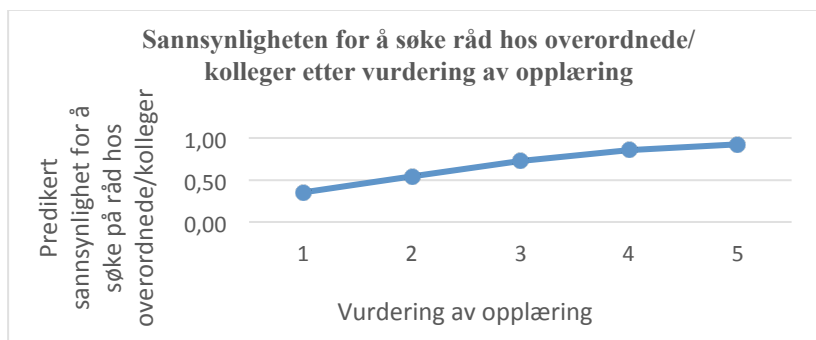
n=202 *p<0,05.
Referansegruppe mann, 24 år, passiv studiestrategi,
laveste vurdering av opplæring
ikke deltatt på noen av opplæringsformene

Tabell 13 viser tre signifikante effekter. Koeffisienten for kontrollvariabelen alder er negativ og uttrykker dermed at med økende alder *minsker* sannsynligheten for bruk av overordnede og kolleger. Videre er endringer på arbeidsplassen den eneste av motiv-variablene som gir signifikant utslag. Jo mer sosialarbeiderne vektlegger endringer på arbeidsplassen som motiv for kunnskapsutvikling, jo hyppigere bruker de også overordnede eller kolleger. Hva gjelder opplæringsformene ser ikke effektene av disse ut til å være signifikante når man kontrollerer for andre variabler.

Regresjonsanalysen gir dermed et annet bilde av betydningen av opplæringskurs enn det de bivariate analysene gjorde, da alle kursformene her var statistisk signifikante. Tallene ovenfor stemmer derimot godt overens med funnene i de bivariate analysene når det gjelder vurdering av opplæringen. Koeffisienten for denne variabelen er positiv (0,788), og indikerer økt vurdering av opplæringen som relevant og tilfredsstillende gir økt sannsynlighet for bruk av overordnede eller kolleger. Funnene kan dermed tyde på at det ikke er opplæringens form som er av betydning for bruk av denne kilden, men hvor god den vurderes som. Illustrasjonene nedenfor synliggjør hvordan økende verdi på uavhengig variabel påvirker bruken av kolleger og overordnede.

Figur 1:

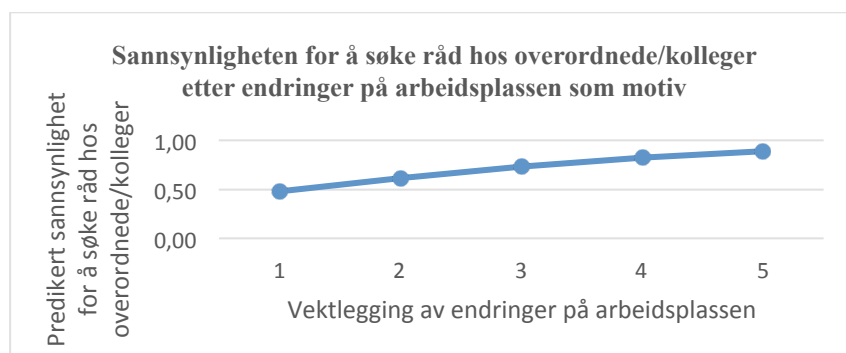
Sannsynligheten for å søke råd hos overordnede/kolleger etter vurdering av opplæringen



Mens det i krysstabellen av tid og rom fremkom at endringer på arbeidsplassen kun så ut til å henge sammen med bruken av Internett, synliggjør regresjonsanalysen at endringsmotivet påvirker bruken av overordnede og kolleger.

Figur 2:

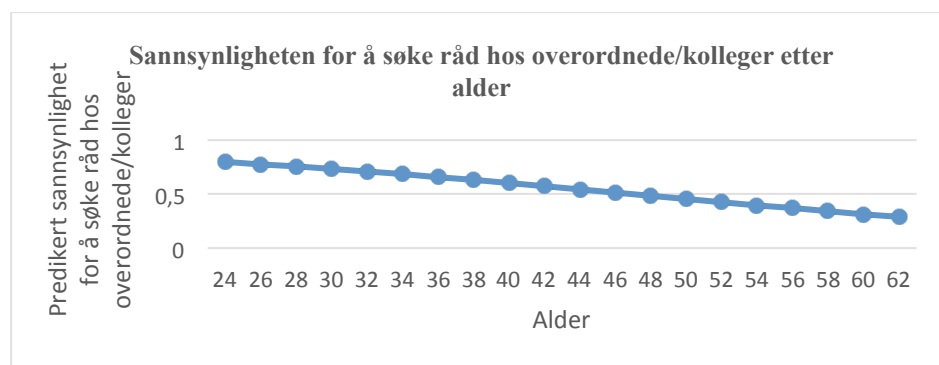
Sannsynligheten for å søke råd hos overordnede/kolleger etter endringer på arbeidsplassen som motiv



At også *aldersvariabelen* gir signifikant utslag fremstår som interessant. Da dette ikke er en variabel som i de tidligere analysene har vært trukket inn, gir funnet ny informasjon om

sosialarbeidernes kildebruk. Kanskje kan funnet om at økende alder gir minkende rådsøking hos overordnede/kolleger henge sammen med hvor lenge respondentene har vært i arbeidslivet generelt sett. Som nevnt i metodekapittelet er korrelasjonskoeffisienten mellom alder og erfaring så høy at de statistisk sett er å betrakte som to sider av samme sak. Det synes derfor vanskelig å avgjøre om det er en alders- eller erfaringseffekt som påvirker kildebruken.

Figur 3:
Sannsynligheten for å søke råd hos overordnede/kolleger etter alder



5.4.2 Bruk av fagbøker og tidsskrifter

Tabell 14 viser sammenhengen mellom de ulike uavhengige variablene og sosialarbeidernes bruk av fagbøker/ tidsskrifter. Som det fremkommer er det kun ønsket om egenutvikling som ser ut til å påvirke kildebruken når man kontrollerer for andre variabler.

Tabell 14:
Logistisk regresjon – Bruk av fagbøker og tidsskrifter

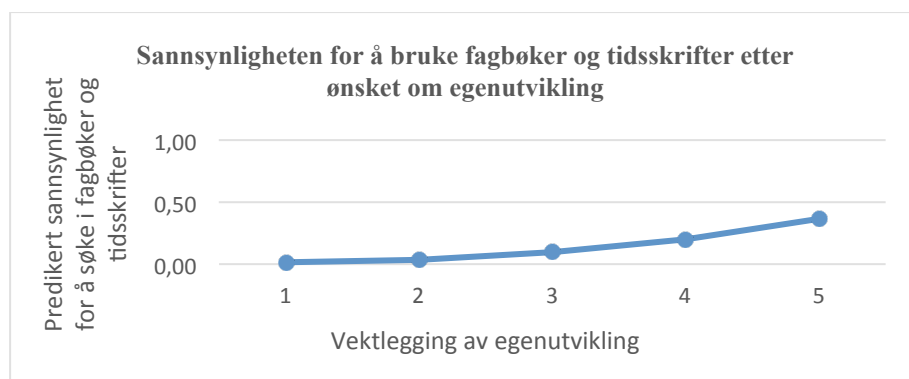
	B	S.E	Sig.	Exp (B)
Kjønn	,691	,619	,265	1,995
Alder	,028	,025	,265	1,029
Ønsket om egenutvikling	,848	,330	,010*	2,335
Ytre forventninger	,367	,214	,086	1,444
Endringer på arbeidsplassen	-,064	,201	,752	,938
Vurdering av opplæring	-,179	,252	,477	,836
Systematisk veiledning fra overordnede eller kollega	,966	,499	,053	2,626
Eget opplæringsprogram	,051	,602	,933	1,052
Kurs organisert av arbeidsgiver	-,315	,535	,556	,730
Deltaking i eksterne kurs	-,912	,519	,079	,402
Ingen systematisk opplæring	-,262	,657	,690	,770
Studiestrategi	-,009	,253	,970	,991
Konstant	-6,463	2,344	,006	,002

n=203 *=p<0,05. Referansegruppe mann, 24 år, passiv studiestrategi, laveste vurdering av opplæring ikke deltatt på noen av opplæringsformene

I de bivariate analysene syntes ingen av de uavhengige variablene å påvirke bruken av denne kilden. Når det kontrolleres for andre variabler ser derimot ønsket om egenutvikling ut til å virke inn på bruken av fagbøker og tidsskrifter. Regresjonskoeffisienten for ønsket om egenutvikling er på 0,848. Tallet indikerer at et økende ønske om egenutvikling som motiv for kunnskapstilegnelse gir større sannsynlighet for bruk av fagbøker og tidsskrifter.

Figur 4:

Sannsynligheten for å bruke fagbøker og tidsskrifter etter ønsket om egenutvikling



Det er overraskende at ingen av de andre variablene ser ut til å ha signifikant effekt på bruken av fagbøker og tidsskrifter. En slik manglende sammenheng reiser spørsmål om sosialarbeidernes bruk av fagbøker og tidsskrifter kan henge sammen med karakteristiske trekk ved profesjonens kunnskapsgrunnlag.

5.4.3 Bruk av Internett

Som nevnt vil ikke bruk av fagfolk utenom jobben kunne inngå i en regresjonsanalyse, da lite variasjon i svarene gjør det vanskelig å analysere denne kilden med en slik statistisk metode. Dermed er Internett den siste kunnskapskilden som her undersøkes i en multivariat analyse. Nedenfor følger funnene fra denne analysen.

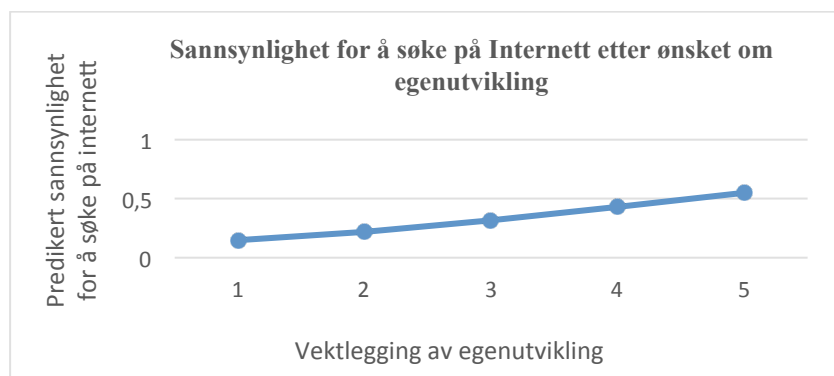
Tabell 15:
Bruk av Internett. Logistisk regresjon

	B	S.E	Sig.	Exp (B)
Kjønn	,595	,515	,248	1,813
Alder	-,005	,022	,814	,995
Ønsket om egenutvikling	,491	,216	,023*	1,634
Ytre forventninger	,199	,165	,226	1,221
Endringer på arbeidsplassen	,249	,155	,108	1,283
Vurdering av opplæring	-,535	,216	,013*	,585
Systematisk veiledning fra overordnede eller kollega	,012	,383	,975	1,012
Eget opplæringsprogram	-1,028	,454	,023*	,358
Kurs organisert av arbeidsgiver	-,722	,411	,079	,486
Deltaking i eksterne kurs	-,970	,394	,014*	,379
Ingen systematisk opplæring	-1,292	,539	,017*	,275
Studiestrategi	,326	,195	,095	1,386
Konstant	-,838	1,669	,616	,432

n=203 *=p<0,05. Referansegruppe kjønn: Menn, Opplæringsformene: Ikke deltatt.

Sammenliknet med de to foregående kunnskapskildene er det langt flere av de uavhengige variablene som gir økt sannsynlighet for bruk av Internett. I likhet med bruken av fagbøker og tidsskrifter, er ønsket om egenutvikling også her signifikant. Det ser dermed ut til at en personlig interesse for kunnskap og kunnskapsutvikling gir økt sannsynlighet for bruk av både fagbøker/tidsskrifter og Internett. De to andre motivene, ytre forventninger og endringer på arbeidsplassen, er ikke statistisk signifikante.

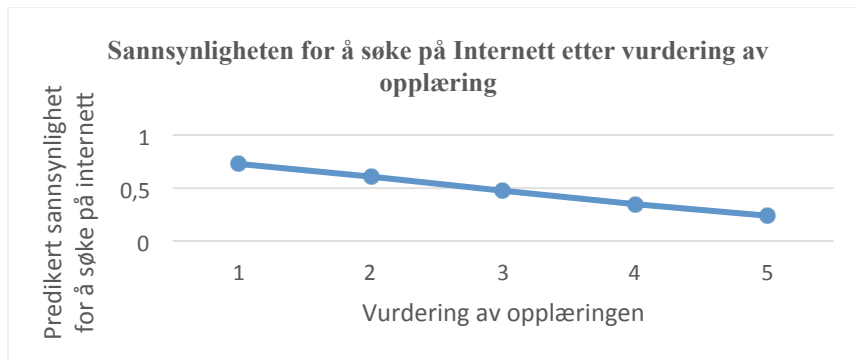
Figur 5:
Sannsynligheten for å søke på Internett etter ønsker om egenutvikling



Koeffisienten for vurdering av opplæring er negativ (-,535), og indikerer dermed at jo mer relevant og tilstrekkelig opplæringen har vært, jo lavere er sannsynligheten for bruk av Internett. Også to av opplæringsformene har signifikant effekt.

Figur 6:

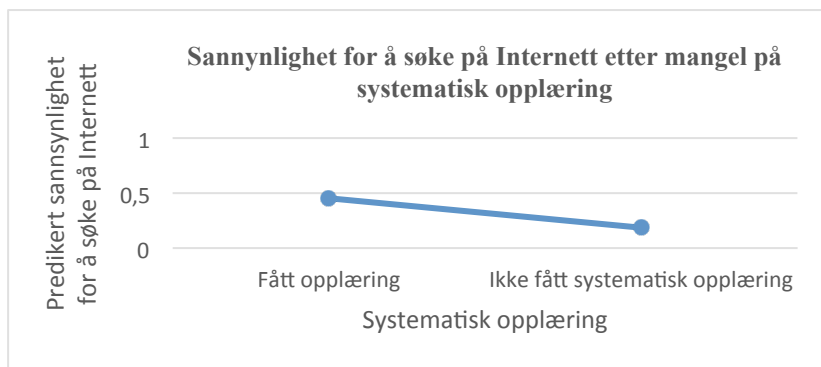
Sannsynligheten for å søke på Internett etter vurdering av opplæring



Hva gjelder variabelen for manglende systematisk opplæring ser dette ut til å ha en motsatt påvirkning på sannsynligheten for å søke på Internett. Den visuelle fremstillingen nedenfor viser at ingen systematisk opplæring minker sannsynligheten for bruk av Internett ($B=-1,292$). I metodekapittelet ble det fremholdt at dette ikke ser ut til å være et godt mål på de som ikke har fått (systematisk) opplæring, da flere av respondentene har krysset av for dette alternativet og andre opplæringsformer.

Figur 7:

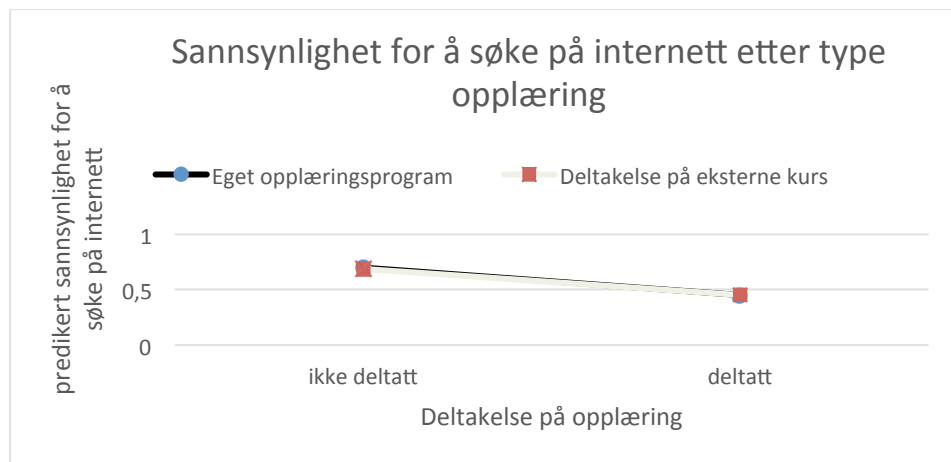
Sannsynligheten for å søke på Internett etter mangel på systematisk opplæring



Både eget opplæringsprogram og deltaking i eksterne kurs har negative koeffisienter, og antyder at slike opplæringsformer gir mindre sannsynlighet for å søke på Internett. Effekten av de to formene synes å være bortimot identiske.

Figur 8:

Sannsynligheten for å søke på Internett etter type opplæring



5.5 Oppsummering og hovedfunn

Tabell 16 samler funnene fra de multivariate analysene, og viser hvilke uavhengige variabler som ser ut til å gi utslag på bruken av kunnskapskildene. Parentesene viser til at koeffisienten er negativ.

Tabell 16:

Oppsummeringstabell av funnene fra de multivariate analysene

Kunnskapskilder		Uavhengige variabler		
Søke råd hos overordnede eller kolleger	Endringer på arbeidsplassen	Vurdering av opplæringen	Alder (-)	
Søke i fagbøker og tidsskrifter	Ønsket om egenutvikling			
Søke på Internett	Ønsket om egenutvikling	Eget opplæringsprogram (-)	Deltakelse i eksterne kurs (-)	Ingen systematisk opplæring (-)

Rådsøking hos overordnede eller kolleger synes å bli påvirket av tre forhold; 1) å ha endringer på arbeidsplassen som motiv for kunnskapsutvikling, 2) en positiv vurdering av opplæring og 3) synkende alder. Hva gjelder *fagbøker og tidsskrifter* ser ønsket om egenutvikling ut til å gi økt sannsynlighet for bruk av denne kilden. Funnet er nytt sammenliknet med de multivariate analysene, der ingen variabler påvirket denne kildebruken. *Ønsket om egenutvikling* ser også ut til å påvirke bruk av Internett, i tillegg til tre av

opplæringsalternativene. Disse tre er imidlertid negative og indikerer derfor at de gir minkende sannsynlighet for nettbruk.

Regresjonsanalysene gir dermed et noe annerledes bilde av sosialarbeidernes kildebruk enn hva som fremkom i krysstabellene. Mens fire av de fem opplæringsformene så ut til å påvirke rådsøking hos overordnede/kolleger i de bivariate analysene, er tilsvarende sammenheng fraværende i regresjonsanalysen. Flere av formene synes derimot å påvirke Internett når man kontrollerer for bakenforliggende variabler. Aldersvariabelen gir ny informasjon om bruken av den romlig nære kilden, da økende alder gir minkende kildebruk.

6 Diskusjon

I dette kapitlet drøftes analysene som ble gjort i forrige kapittel. Ved å trekke på aspekter fra kapittel 2 og 3, trekk ved sosialt arbeid som profesjon og begrepsapparatet til Nespor og Knorr Cetina, er hensikten å tolke de ulike funnene. Kapitlet er bygget opp på samme måte som analyse-kapitlet, men med noe forskjellige overskrifter. Innledningsvis drøftes de deskriptive dataene, med andre ord kjennetegn ved sosialarbeidernes bruk av ulike kunnskapsressurser. Her vil problemstilling 1 bli besvart. Videre diskuteres aspekter ved problemstilling 2 – hvilke forhold som synes å påvirke bruken av kunnskapsressursene. Her vil funnene fra både de bivariate og multivariate analysene bli trukket inn, i noen tilfeller også fraværet av signifikante sammenhenger. Avslutningsvis oppsummeres hovedfunnene fra kapitlet.

6.1 Kjennetegn ved sosialarbeidernes bruk av ulike kunnskapsressurser

Som det fremkom av de deskriptive analysene (tabell 7) i forrige kapittel er kolleger/overordnede den klart mest benyttede kunnskapsressursen blant sosialarbeiderne. Hele 86 prosent søker daglig eller ukentlig kunnskap hos slike internt ansatte, et tall som er mer enn dobbelt så høyt som den nest mest benyttet kunnskapskilden Internett. Sosialarbeiderne synes dermed å primært være rettet mot lokale kunnskapskretser i søken etter ny kunnskap (Nespor, 1994). Trolig har de fleste sosialarbeidere kolleger i umiddelbar fysisk nærhet som det er enkelt å ta kontakt med når de har behov for ny kunnskap og informasjon. I tillegg vil individene i kraft av at de jobber på samme arbeidsplass kunne ha mer eller mindre lik oppfatning av jobben og yrkesutøvelsen, og dermed lettere kunne sette seg inn i spørsmålet/behovet en kollega måtte ha.

Den hyppige bruken av kollegaer og overordnede er imidlertid ikke særegen for sosialarbeiderne og deres profesjon. I Caspersens rapport (2007) fremkommer det at mellom 80-85 prosent av både sykepleiere og lærere daglig/ukentlig søker råd hos overordnede eller kolleger i sin yrkesutøvelse. At denne typen lokale rom benyttes ofte blant respondentene stemmer også godt overens med studier gjort i Finland, der overordnede og kolleger er den utvilsomt mest benyttede kunnskapskilden på arbeidsplassen (Björkenheim, 2007).

Lokalisering nært i rom trenger likevel ikke være den eneste årsaken til at dette er den hyppigst benyttede kunnskapskilden. Det kan tenkes at bruken også kan ha sammenheng med sosialarbeidernes *kunnskapsgrunnlag*. Karakteristikken av deres kunnskapsbase som fragmentert og praktisk har ført til at flere har ansett sosialarbeidernes kunnskap som utfordrende å artikulere, og at den i liten grad passer inn i skriftlige formater (Fossestøl, 2006; Parton, 2008). På bakgrunn av en slik beskrivelse er det derfor mulig at kolleger og overordnede ikke bare benyttes hyppig fordi de er nære i rom, men også fordi de representerer *mundtlige* kunnskapsressurser. Ved verbal kommunikasjon kan det være lettere å artikulere kompleksiteten ved yrkessituasjoner og problemstillinger, og sosialarbeiderne kan på den måten lettere kunne innhente relevant kunnskap.

Andelen respondenter som benytter seg av kunnskapskilden «fagfolk utenom jobben» gir likevel et annet bilde. Til tross for at dette potensielt kan betraktes som en muntlig kunnskapsressurs, er det kun 13 prosent av sosialarbeiderne som hyppig søker råd hos eksterne fagfolk. At fagfolk utenom jobben er å betrakte som en romlig fjernere kunnskapskilde fremstår dermed som av avgjørende betydning. En annen potensiell forklaring på den lave bruken finnes i sosialarbeidernes yrkesutøvelse. Mens eksempelvis nyutdannede lærere i all hovedsak jobber på skoler – og dermed også med andre lærere – er spennet i potensielle arbeidsplasser betydelig bredere for sosialarbeiderne. Å jobbe innenfor rusinstitusjoner, barne- og ungdomsforvaltningen eller frivillige organisasjoner fører trolig til utøvernes kolleger ikke nødvendigvis er andre sosialarbeidere. I barnevernet, der en stor andel sosialarbeidere jobber, arbeider man for eksempel ofte tverrfaglig (Fellesorganisasjonen, 2010). Antar man at eksterne fagfolk betyr kontakt med andre relevante yrkesgrupper, kan altså sosialarbeiderne lave bruk kunne forklares med at slike fagfolk befinner seg *på* arbeidsplassen deres.

At sosialarbeiderne foretrekker de lokale rommene i søken etter ny kunnskap støttes av de lave tallene for bruk av fagbøker og tidsskrifter. Kun 19 prosent av respondentene søker daglig eller ukentlig etter kunnskap og informasjon i slike skriftlige kilder. Dette er et vesentlig lavere tall enn både sykepleierne og allmennlærerne, der henholdsvis 40 og 50 prosent hyppig søker i fagbøker og tidsskrifter (Caspersen, 2007). Blom (2007) hevder derimot at den lave bruken av fagbøker og –artikler ikke bare skyldes manglende tilgang, men også manglende tid. I sosialarbeidernes hektiske hverdag er det lite rom for å lese og reflektere omkring ny kunnskap. Når bøker, artikler og tidsskrifter i tillegg vurderes som en

lite nyttig kilde for å imøtekomme klienters sosiale problemer er resultatet at slike kilder sjeldent benyttes. (Blom et al., 2007). Beskrivelsen synes å være en potensiell forklaring på den lave bruken av fagbøker og tidsskrifter. Samtidig er det grunn til å tro at manglende tid ikke er særegent for sosialarbeidere; hektiske arbeidsdager er trolig vel så beskrivende for lærere eller sykepleieres yrkesutøvelse. Vurderingen av slike kilder som lite nyttige fremstår derfor som en mer sannsynlig forklaring på sosialarbeidernes lave bruk av bøker og tidsskrifter.

6.1.1 Mangelen på nære rom

39 prosent av sosialarbeiderne svarer at de hyppig søker på Internett når de har behov for ny kunnskap. Tallet stemmer godt overens med de finske sosialarbeidernes bruk av nettet (Björkenheim, 2007). Ses prosentandelen i forhold til andre profesjonsutøvers Internett-bruk er sosialarbeiderne hyppigere brukere enn sykepleierne, mens benytter nettet langt sjeldnere enn det lærerne gjør (Caspersen, 2007). At så stor andel ofte bruker Internett kan tolkes på flere måter. Bruken kan indikere at sosialarbeiderne kobler seg til globale kunnskapskretser når behovet for ny kunnskap oppstår (Nespor, 1994). Smeby (2012) presenterer imidlertid en alternativ forklaring på den aktive nettbruken, når han i sine studier finner at lærerne er vesentlig hyppigere brukere av Internett enn sykepleierne. Forskjellene kan gjenspeile profesjonenes kunnskapsbase og tilgangen de har til profesjonelle kunnskapskilder, hevder han. I profesjoner der utøvernes kunnskapsbase kjennetegnes av å være abstrakt og lite konkret, som i lærerprofesjonen, kan det være vanskelig å «oversette» denne typen kunnskap til en bestemt arbeidssituasjon. At mange benytter seg av Internett kan dermed indikere manglende mekanismer som gjør det mulig å oversette den abstrakte kunnskapen til kunnskap som er relevant for en spesifikk situasjon (Smeby, 2012).

Tilsvarende forklaring kan også gjelde sosialarbeiderne. Sosialarbeiderne står ofte ovenfor svært komplekse situasjoner i arbeidslivet, der mange hensyn må tas i betraktning (Levin, 2004). At utøverne ofte trekker mot Internett kan derfor indikere at de mangler metoder og kilder på lokalt nivå, som er i stand til å romme denne kunnskapskompleksiteten. Poenget om at skriftlige kilder kan ha vanskelig for å fange opp komplekse samspill vil imidlertid også kunne gjelde for Internett, da nettet er å anse som en skriftlig kilde. Smebys (2012) alternative forklaring gir derfor ikke et entydig svar på hvordan nettet kan fange opp en slik kompleksitet i utøvernes jobbsituasjon.

I likhet med fagfolk utenom jobben og bøker/tidsskrifter er Internett å anse som en kilde fjernt i rom, men den benyttes av atskillig flere sosialarbeidere enn de to andre kunnskapskildene. Analysene gir dermed ikke grunnlag for å konkludere med at enten nære *eller* fjerne kilder foretrekkes av sosialarbeiderne, selv om det lokale rommet er særlig hyppig brukt. Det synes heller ikke å være et klart skille mellom hvor vidt respondentene først og fremst tar i bruk enten muntlige eller skriftlige kunnskapsressurser. De kommende avsnittene vil kunne gi en tydeligere forståelse av sosialarbeidernes kildebruk, da det her vil diskuteres hva som ser ut til å påvirke bruken.

6.2 Kunnskapsutvikling i tid og rom

Analysene av hvordan motiver for kunnskapsutvikling og kildebruk henger sammen, er det første aspektet som drøftes for å besvare problemstilling 2. Nedenfor oppsummeres funnene fra disse analysene, før teoretiske aspekter og tidligere forskning blir trukket inn og mulige funn drøftet.

I de bivariate analysene fremkom det signifikante sammenhenger mellom ønsket om egenutvikling på den ene siden, og Internett og fagfolk utenom jobb på den andre siden. Sammenhengen mellom ønsket om egenutvikling og bruk av Internett ble bekreftet gjennom de multivariate analysene, men sammenhengen synes å være negativ. Egenutviklingsmotivet ga i tillegg utslag på bruken av fagbøker og tidsskrifter. Hva gjelder motivet «endringer på arbeidsplassen» ble det i tabell 8 vist at en slik begrunnelse synes å gi hyppigere rådsøking hos overordnede og kolleger. Tallene fra regresjonsanalysene stemte i dette tilfellet godt overens med krysstabellen, da endringer på arbeidsplassen også her var det eneste motivet som ser ut til å gi hyppigere bruk av overordnede og kolleger. De bivariate så vel som de multivariate analysene viste derimot ingen signifikante forskjeller i kildebruk når man har ytre forventninger som motiv for kunnskapsutvikling.

Det kan stilles spørsmål om hvordan disse signifikante funnene skal tolkes. Hva gjelder ønsket om egenutvikling kan en anta at individer med slike motiver ikke bare tilegner seg kunnskap fordi de trenger den i en spesifikk arbeidssituasjon, men at kunnskapsutvikling strekker seg ut over det som er påtrengt. Det hadde derfor ikke vært overraskende om de med et egenutviklingsmotiv hadde vært signifikant hyppigere brukere av *alle* typer kunnskapskilder. De som i stor grad har et slikt ønske kan ha en genuin egeninteresse for

kunnskap som ville gitt markant hyppigere bruk av alle de fire kildene, også overordnede og kolleger. I stedet er det altså «endringer på arbeidsplassen» som ser ut til å være det motivet som gir økt sannsynlighet for bruk av overordnede og kolleger. Man kan anta at endringer på arbeidsplassen fører til et behov for situasjonsspesifikk kunnskap som det vil være mest naturlig å søke i den kilden som er tettest på jobbendringene. Der kan sosialarbeiderne få kunnskap og informasjon som i større grad er tilpasset den bestemte arbeidssituasjonen, en kunnskap som trolig er vanskeligere å få gjennom eksempelvis fagbøker.

6.2.1 Nærhet i tid/rom og utvidet tid/rom

Ved hjelp av tid-rom-dimensjonen er det likevel mulig å fremvise et mønster i funnene. Begrunnelsene for kunnskapsutvikling kan, som beskrevet i metodekapittelet, forstås som motiver med ulike plassering i tid. Mens ønsket om egenutvikling er å betrakte som et motiv fjernt i tid, anses endringer på arbeidsplassen som en begrunnelse nært i tid. Dermed synliggjøres en sammenheng i de signifikante funnene innenfor tid og rom. For det første ser *nærhet i tid* (endringer på arbeidsplassen) ut til å gi hyppigere bruk av kilden *nært i rom* (kolleger og overordnede). I tillegg gir det mer *utvidede motivet* (interesse for egenutvikling) hyppigere bruk av alle de *utvidede og globale kunnskapskildene* (Internett, fagbøker/tidsskrifter og fagfolk utenom jobben). En personlig egeninteresse for kunnskap synes derfor å gi økt sannsynlighet for *eksternalisering* av kunnskap- og læringsprosesser (Nerland, 2012).

Mønstret bidrar til å peke ut et vesentlig poeng ved sosialarbeidernes kunnskap- og yrkespraksis. Nespor (1994) fremholder at kunnskapsrommene i dag ekspanderer ut over det som befinner seg lokalt og nært. Det er når individer beveger seg i utvidede rom at helt nye kunnskapsaspekter bringes inn i praksis. For sosialarbeidernes tilfelle synes derimot ikke kunnskapsaspekter fra utvidede rom å bringes *direkte* inn i praksisen. Kunnskapen de trenger i den daglige yrkespraksisen, for eksempel når det oppstår endringer på arbeidsplassen, henter de i stedet ved å spørre kolleger eller overordnede. Bruken av de utvidede rommene går med andre ord ut over den daglige praksisen og konkrete jobbsituasjoner de står ovenfor. At bruk av denne typen kilder ikke er direkte knyttet til deres yrkesutøvelse kan dermed tyde på at det å tilegne seg kunnskap fra globale kunnskapskretser hovedsakelig er et individuelt anliggende, snarere enn et kjennetegn ved profesjonen i sin helhet (Nerland, 2012).

Ses funnene av sosialarbeidernes bruk av kunnskapskilder i tid og rom opp mot tidligere profesjonsstudier, eksempelvis Nerland (2012) og Lahn (2012), ser sosialt arbeid ut til å ha flere likhetstrekk med lærerprofesjonen. Lærerne synes primært å tilegne seg kunnskap gjennom ansikt til ansikt- kommunikasjon, og tilgangen til faglig kunnskap er sterkt avhengig av menneskelig samhandling (Nerland, 2012; Lahn, 2012). De er orientert mot den nåtidige yrkespraksisen og retter seg derfor i stor grad «innover» i undervisningskulturen.

Beskrivelsen er på mange måter i samsvar med funnet av at kunnskapsutviklingsmotive nær i tid gir økt sannsynlighet for bruk av kolleger og overordnede. Fellestrekkene mellom sosialarbeidere og lærere er ikke helt overraskende, da likheter også kan ses igjen i deres kunnskapsbase. For lærernes del er faglig utvikling i stor grad forbundet med erfaringsbasert kunnskap. De har i tidligere forskning gitt uttrykk for at de anser det som utfordrende å artikulere kunnskapen sin, og formulerer ofte problemene de står ovenfor i generelle termer (Lahn, 2012). Av den grunn er det også vanskelig for dem å tilegne seg kunnskap fra eksterne kilder (Nerland, 2012). Tilsvarende har studier vist at sosialarbeiderne har vanskeligheter med å eksplisitt forklare og begrepsfeste store deler av sin kunnskap (Fossestøl, 2006). En form for praksisbasert kunnskap ser ut til å være vesentlig i de to profesjonene. At det er det utvidede motivet for kunnskapsutvikling som gir økt sannsynlighet for bruk av globale kilder stemmer godt overens med forestillingen om at sosialarbeideres kunnskapsbase hovedsakelig er å anse som hverdagslig og praktisk (Røysum, 2006). Slike kunnskapskilder har vært ansett som lite egnede for å romme alle aspekter ved deres praktiske og komplekse kunnskapsgrunnlag (Parton, 2008).

Det kan innvendes at tid og rom - dimensjonene i tidligere profesjonsstudier har blitt benyttet for å synliggjøre *ulikheter* mellom profesjonene. Sammenhengene mellom hvilke kilder som ble benyttet og hvorfor disse ble brukt var med andre ord med å fremheve hvordan profesjoner kjennetegnes av ulik bruk av kunnskap i tid og rom. Det kan derfor bemerkes at mønstrene mellom sosialarbeidernes tid og rom ikke nødvendigvis fremhever profesjonsspesifikke trekk ved sosialt arbeid. Likevel synes sammenhengen mellom ønsket om egenutvikling og bruk av utvidet rom å tyde på at det primært er en egeninteresse for kunnskap som gir søk i bøker/fagtidsskrifter og på Internett. Kunnskapsbehov i sosialarbeidernes daglige arbeid foregår derimot innenfor lokale grenser.

6.2.2 Kunnskapsdriv og utvidede kunnskapssøk

Ønsker om egenutvikling kan relateres til begrepet *kunnskapsdriv*. Som vist i teorikapittelet knyttes innholdet i denne termen til det å lukke et gap mellom individet selv og et kunnskapsobjekt (Knorr Cetina, 1999). Oppgavens datagrunnlag gir ikke anledning til å spekulere i hvor vidt kunnskapskildene er objekter som er karakterisert av slike mangler. Likevel har kunnskap- og læringsdriv gjerne vært ansett som en interesse for kunnskap som strekker seg ut over praktisk problemløsning (Jensen, 2008). Beskrivelsen stemmer godt med funnet om at kunnskapsutvikling fjernt i tid gir hyppig bruk av flere av kunnskapskildene. Sosialarbeiderne med et slikt motiv har en utvidet læringslyst som driver individene til vid kunnskapssøking. De oppsøker kunnskapsrom av en mer global karakter, og utøverne kan dermed linkes opp til fjernere kunnskapskretser (Nespor, 1994). Ønsket om egenutvikling er også den eneste uavhengige variabelen i de multivariate analysene som gir økt sannsynlighet for bruk av fagbøker og tidsskrifter. Det er grunn til å tro at både bøker og Internett kan benyttes for å tilegne seg *teoretisk* eller *vitenskapelig* kunnskap. Kanskje er det denne typen kunnskap sosialarbeiderne med en egeninteresse for kunnskap i større grad tilegner seg – men også søker etter. Diskusjonen omkring utøvernes tilegnelse av teoretisk og vitenskapelig kunnskap trekkes frem igjen i neste kapittel.

Utsagnet om at kunnskapsdriv viser seg i interesse for kunnskap ut over praktisk problemløsning kan relateres til det tidligere beskrevne retningsproblemet. I metodekapittelet ble det antydnet at det var en potensiell mulighet for en retningsfeil i undersøkelsene av kunnskap i tid og rom. Denne problematikken fremstår som mindre aktuell i lys av Jensens (2008) beskrivelse av kunnskapsdriv; det virker sannsynlig at et ønske om egenutvikling fører til hyppig bruk av Internett og fagbøker/tidsskrifter.

6.3 Innrulling i arbeidslivet

Innrulling i arbeidslivet har blitt undersøkt ved hjelp av to mål – vurdering av opplæringsperioden og hva slags type opplæring respondentene har fått. I de bivariate analysene (tabell 9-10) fremkom det blant annet signifikante forskjeller i bruken av overordnede/kolleger mellom de som hadde fått systematisk veiledning, kurs organisert av arbeidsgiver og/eller eksterne kurs, og de som ikke har fått det. Analysene antyder dermed at opplæring gjennom kursing kan stimulere til hyppig bruk av det lokale og nære rommet,

uavhengig av om kursene har foregått internt eller eksternt. De multivariate analysene viste derimot ingen signifikante forskjeller i kursformene og bruk av overordnede/kolleger. I stedet antyder tabell 15 at både eget opplæringsprogram og eksterne kurs gir signifikant minkende bruk av Internett. Også manglende systematisk opplæring gir mindre sannsynlighet for å bruke nettet. Det fantes ingen betydningsfulle forskjeller hva gjelder bruk av fagfolk utenom jobben, fagbøker/internett og overordnede/kolleger.

Videre ble respondentenes vurdering av opplæringsperioden undersøkt. Funnet fra de bivariate analysene om at positiv vurdering av perioden gir signifikant hyppigere bruk av overordnede og kolleger ble bekreftet i regresjonsanalysen. I tillegg fremkom det her at jo mer positiv opplæringen ble vurdert som, jo mindre sannsynlighet for bruk av Internett. Verken eksterne fagfolk eller fagbøker og tidsskrifter synes dermed å bli påvirket av opplæringens relevans.

6.3.1 Ulike former for innrulling

Nespor (1994) hevder at bruken av kunnskapskilder er tett knyttet til innrullingsprosessen. Med bakgrunn i egne utdanningsstudier fremholder han at ulike arenaer tilrettelegger for kunnskapsressurser og verktøy på forskjellige måter, og at disse forskjellene er med å koble individene til bestemte nært- og fjerntliggende rom. Innrullingens form og innhold motiverer med andre ord for ulik bevegelse i globale og lokale kunnskapskretser (Nespor, 1994). For sosialarbeidernes del synes det å være innrullingsformene «eget opplæringsprogram» og «eksterne kurs» som påvirker bruken av rom. På mange måter er det noe uventet at det er nettopp eget opplæringsprogram og eksterne kurs som påvirker kildebruken, da de to tilsynelatende fremstår som to svært ulike opplæringsformer. Eget opplæringsprogram vil antakelig bety individuell oppfølging og trening gitt av en overordnet eller ansatt, mens det i eksterne kurs gis en kollektiv opplæring som muligens også holdes av eksternt tilsatte.

Likevel kan funnet om at to formene gir avtagende bruk av Internett kanskje relateres til mangfoldet i sosialarbeidernes yrkesfelt, og dermed også ulikheter i opplæringsform. Det er mulig å tenke seg at fordi sosialarbeidere jobber på svært ulike arbeidsplasser og med svært forskjellige oppgaver, kan behovet for Internett være ulikt. Mens kunnskap og informasjon fra nettet kan være særlig relevant i noen type praksiser, kan det for eksempel innenfor yrker med mer rutinebaserte og administrative oppgaver være mindre betydningsfullt. Ulike

arbeidsplasser, eksempelvis NAV-kontorer, barnevernstjenesten og krisesentre, kan derfor ha tilrettelagt for bruk av ulike typer kunnskapsressurser i opplæringsperioden – slik Nespor (1994) beskriver. At de to opplæringsformene gir sjeldnere bruk av Internett kan derfor skyldes at respondentene som har fått eget opplæringsprogram eller ekstern kursing har mindre behov for kunnskap fra Internett.

Ses innrulleringsbegrepet derimot i lys av Knorr Cetinas terminologi handler denne prosessen vel så mye om en introduksjon til sosialt arbeid som kunnskapsfelt og profesjon. Til tross for at innrullering i sosialt arbeid trolig starter allerede under utdannelsen, kan opplæringsperioden betraktes som en epoke der nykommere introduseres for kunnskapskulturen på sin kommende arbeidsplass. Innrulleringsperioden legger grunnlaget for utøvernes bruk av kunnskapsressurser og deres relasjon og tilknytning til kunnskapsutvikling (Jensen, Lahn & Nerland, 2012). Også for bruken av utvidede kunnskapsressurser har innrullering blitt ansett som viktig, da nyankomne utøvere introduseres for de globale kunnskapskretsene som finnes i kunnskapskulturen (Jensen, 2008).

Følges et slikt resonnement er det derfor ikke så overraskende at ulike opplæringsformer ikke gir nevneverdig utslag på kunnskapskildene; sosialt arbeid har profesjonsspesifikke måter å benytte ulike kunnskapsressurser på, og derfor vil ikke ulike opplæringsformer gi særlig ulik bruk av disse. Profesjoners kildebruk er en del av de domenespesifikke mønstrene som er rådende i en kunnskapskultur (Knorr Cetina, 1999). Ulike arbeidsplassers opplæringsform vil derfor ha liten påvirkning på sosialarbeidernes komplekse kunnskapsmaskineri (Knorr Cetina, 2003). I studier av andre profesjoners kunnskapskultur har slike domenespesifikke måter å bruke verktøy og kunnskapsressurser kommet til syne (Lahn, 2012). Datamaterialet gir følgelig ikke et nyansert bilde av hvordan ulike arenaer henger sammen med bestemte kunnskapsressurser, da bruken av de fire kunnskapskildene ikke er spesifisert og utdypet. At opplæringsformene ikke nevneverdig påvirker kunnskapsressursene reiser likevel spørsmål om det er andre sider ved innrulleringsprosessen som kan påvirke kildebruken. Kanskje er det i stedet individuelle og subjektive oppfatninger av perioden som er utslagsgivende.

6.3.2 Betydningen av relevant opplæring

Sosialarbeidernes vurdering av opplæringen er et mål på hvor relevant og tilstrekkelig de synes perioden har vært. Sammenhengen mellom respondentenes vurdering av opplæringen og bruk av overordnede/kolleger kan tolkes som at positiv vurdering av opplæring primært

handler om tett kontakt til andre på arbeidsplassen. Innrulling anses ikke bare som en prosess som knytter individer til bestemte verktøy og ressurser, men fører også til forankring i et fellesskap (Nespor, 1994). For sosialarbeidere synes innrulling å handle om tilknytning til *et lokalt fellesskap*. Jo mer positiv perioden vurderes å ha vært, jo nære tilknytning synes sosialarbeiderne å ha fått til kolleger i det lokale og nære rommet. Sosialarbeiderne kan gjennom opplæringsperioden ha utviklet tillit til andre ansatte som gjør terskelen lavere for å søke råd hos dem. Funnet tyder med andre ord på at det er de nære og lokale kunnskapskretsene som anses som de mest benyttede i profesjonen.

Samtidig viser analysene at nyankomne utøvere som vurderer opplæringsperioden som positiv har mindre sannsynlighet for å bruke Internett. Årsaken til den avtagende bruken av Internett kan ses i forlengelse av diskusjonen av de deskriptive dataene. Her ble en potensiell forklaring på hyppig bruk av Internett knyttet til at man muligens mangler metoder for å «oversette» abstrakt kunnskap til situasjonsspesifikk kunnskap på lokalt nivå. Internett blir i mangelen på et bedre alternativ benyttet for å tilegne seg nødvendig kunnskap (Smeby, 2012).

Når positiv vurdering av perioden derfor gir redusert Internettbruk kan det bety at en relevant opplæring har gitt sosialarbeiderne andre ressurser og arenaer som i større grad muliggjør oversettelse av abstrakt kunnskap. Resonnementet underbygges på mange måter av den andre kunnskapskilden som blir påvirket av sosialarbeidernes vurdering av opplæringen, nemlig at bruken av kolleger og overordnede øker. Det kan med andre ord tyde på at den ressursen som tar over for Internettbruken er andre ansatte på arbeidsplassen. Det lokale rommet synes altså å kunne bidra til overføring og utvikling av kunnskap i større grad enn det som er tilfellet for de globale kunnskapskretsene over Internett. Sterk tilknytning til det lokale fellesskapet og rommet gjør Internett til en mindre nødvendig kilde når utøverne har behov for ny kunnskap. Trolig vil funnene kunne henge sammen med profesjonens kollektive fag- og kunnskapsforankring (Nerland, 2012). At sosialarbeiderne ikke forbinder relevant opplæring med bruk av de utvidede kunnskapsressursene kan derfor bety at disse ikke anses som særlige relevante i sosialarbeidernes daglige yrkespraksis. Innrullingens betydning for kildebruk synes på mange måter å støtte oppunder funnene av kunnskapsutvikling i tid og rom, der det fremkom at det kun er en egeninteresse for kunnskap som gir hyppig bruk av de utvidede kunnskapskildene.

Også funnet om at økende alder gir avtagende bruk av kolleger og overordnede kan relateres til en innrullingsprosess. I metodekapittelet ble det vist at alder og arbeidslivserfaring er så

høyt korrelert at disse må kunne antas å måle det samme. Det er grunn til å tro at de eldre respondentene kan ha hatt lang fartstid i yrkeslivet selv om de har tatt utdannelsen sent – de er allerede *innrullert* i kunnskapsfeltet (Knorr Cetina, 2003). De yngre sosialarbeiderne kan derimot både ha mindre jobberfaring og være mer «kunnskapssultne». Å søke råd hos kolleger og overordnede med lengre fartstid i profesjonen kan derfor gi de yngre respondentene en form for erfaringsbasert kunnskap. Erfaring og alder har blitt ansett som de viktigste kriteriene når kolleger og overordnede oppsøkes for kunnskap og informasjon (Klette & Smeby, 2012).

6.4 Utdanningen som formende for sosialarbeidernes kunnskapspraksis

Studievane-indeksen et mål på om kommende sosialarbeidere har vært aktive eller passive i sine studiestrategier. Det er dermed mulig å si noe om relasjonen sosialarbeiderne har til kunnskap i studieløpet påvirker hvordan de senere søker ny kunnskap gjennom kunnskapskilder. Regresjonsanalysene viser ingen signifikante sammenhenger mellom studievaner og bruk av kunnskapsressursene (tabell 13-15).

I de bivariate analysene (tabell 11) fremkom det derimot en signifikant forskjell mellom aktive/passive studenter og bruk av fagfolk utenom jobben. Dersom det hadde vært mulig å gjennomføre en regresjonsanalyse med denne kunnskapskilden, kan man spørre om det hadde vært grunn til å forvente tilsvarende resultat her. Sammenliknes for eksempel de bivariate og multivariate analysene for opplæringsform, ser man at resultatene her er svært forskjellige. At kontroll for andre variabler synes å gi noe andre resultater fører til en viss usikkerhet rundt funnet av sammenhengen mellom studievaner og fagfolk utenom jobben. Går man likevel ut fra at man ville funnet en slik overenstemmelse, kan en mulig forklaring ligge i kunnskapskildenes romlige karakter. Fagfolk utenom jobben befinner seg i utvidede og fjerne rom. Hyppig bruk av en slik ressurs vil ofte kreve initiativ og en mer selvstendig holdning til kunnskap og kunnskapsutvikling enn det som er nødvendig for å bruke den nære kilden kolleger/overordnede. Kolleger eller overordnede vil være lettere tilgjengelig enn fagfolk utenom jobben, kreve mindre innsats for å bli benyttet og transaksjonskostnadene vil slik sett være lavere. De sosialarbeidere som allerede i utdanningen har hatt en aktiv holdning vil derimot kunne ta den med seg inn i arbeidslivet og forbli hyppige brukere av slike rom.

At det ikke lar seg påvise en sammenheng mellom studievevaner og bruk av de øvrige kunnskapskildene er på mange måter uventet, særlig hvis man sammenlikner med andre profesjonsgrupper. I flere tidligere profesjonsstudier har man funnet et tydelig samsvar mellom måten man møter kunnskap på i utdannelsen og kildebruk (Jensen, 2008; Caspersen, 2007; Smeby, 2012). Eksempelvis fremviser Caspersen (2013) i sine studier av lærere og leger at jo mer aktive studievevaner disse hadde, jo høyere var sannsynligheten for at de vil søke i både fagbøker/tidsskrifter og på Internett. Utdanning har av den grunn blitt betraktet som en periode der man ikke bare tilegner seg generell og yrkesspesifikk kunnskap, men også tilegner seg strategier for kunnskapssøking og utvikler varige kunnskapstilknytninger (Jensen, 2008). Det er likevel grunn til å merke seg at studievevaner ikke nødvendigvis har vært utviklet i studietiden. Aktive studievevaner kan vel så mye være et personlig trekk ved individene som var tilstede allerede før utdanningen ble påbegynt.

Antar man likevel at studievevaner er noe man tilegner seg gjennom studiene, kan det spekuleres i hvorfor man ikke finner en tilsvarende sammenheng hos sosialarbeiderne som hos leger eller lærere. En potensiell forklaring kan finnes i overgangen mellom utdanning og arbeidsliv. Det er nærliggende å tenke seg at fraværet av sammenheng indikerer en forskjell mellom sosialarbeidernes utdanningsløp og den praktiske utøvelsen av yrket. Måten man arbeider under studiene kan ha minimal betydning for bruken av ressursene i arbeidslivet, fordi arbeidshverdagen er svært ulik den studiehverdagen sosialarbeiderne hadde. Kanskje er behovet for aktive og selvstendige læringsvaner mindre nødvendig i sosialarbeidernes yrkespraksis. Alternativt er det også mulig at handlingsrommet for utøvelse av aktive vaner er mindre på sosialarbeidernes arbeidsplass enn i studietiden, og at de av den grunn ikke får benyttet de kunnskapsstrategiene de har utviklet.

Sammenhengen mellom sosialarbeidernes utdanning og yrkespraksis gir også et innblikk i sosialt arbeid som kunnskapsmaskineri, og profesjonens utdanning som ett av maskineriets tannhjul. Knorr Cetinas (2003) maskineri-metafor benyttes som en illustrasjon på hvordan bestemte dynamikker og strukturer danner et spesifikt kunnskapsfelt. Måten tannhjulene i et maskineri virker sammen på, fungerer konstituerende for kunnskapsprosessene som foregår innad i kulturen, og utgjør til sammen feltets særskilte måter å utvikle, dele og tilegne seg kunnskap (Knorr Cetina, 1999;2003). Det kan dermed stilles spørsmål ved hvilken rolle utdanningen har i sosialarbeidermaskineriet, og hvilke følger de ikke-signifikante sammenhengene mellom studievevaner og kildebruk har. Bergmark og Lundström (2002)

fremholder likevel at utdannelsen bærer et stort ansvar for sosialarbeidernes bruk av vitenskapelige bøker og fagartikler i arbeidslivet. Institusjonene legger et avgjørende grunnlag for at utøverne blir aktive kunnskapssøkere også i arbeidslivet. Aksepteres en slik påstand kan analysefunnene tolkes som at det heller er andre aspekter ved utdanningen enn studievevaner som legger føringer for kildebruk. Studier har fremvist at sosialarbeiderne mangler gode ferdigheter i søk etter relevant kunnskap (Blom et al., 2002). Kanskje er det i stedet studiestedets innføring og opplæringen i kunnskapssøking som kan gjøre sosialarbeiderne til hyppige kildebrukere. På den måten kan utdanningen være med å danne utøverne som kan navigere i kunnskapsfarvannet, og utøverne kan videreføre disse strategiene til arbeidslivet (Jensen et al., 2012).

6.5 Hovedfunn

Oppgavens analyser har vært gjennomført for å få svar på to forskningsspørsmål; 1) Hva som kjennetegner sosialarbeideres bruk av kunnskapskilder, og 2) Hva som synes å påvirke bruken av kildene.

Det første forskningsspørsmålet ble besvart ved hjelp av deskriptiv statistikk. Her fremkom det at kolleger og overordnede er den klart mest benyttede kunnskapskilden. Funnet ble relatert til kildens karakteristikker som nær i rom, og dermed at den er lett tilgjengelig for utøverne. Bruken av fagbøker og tidsskrifter hos sosialarbeiderne synes, sammenliknet med andre profesjoner, å være lav. Tidligere forskning har fremvist at sosialarbeiderne vurderer slike kilder som lite nyttige og at de mangler søkeegenskaper etter relevant kunnskap. De to beskrivelsene synes å være potensielle forklaringer på sosialarbeidernes bruk av boklig kunnskap. Fagfolk utenom jobb ser ut til å være den kilden færrest sosialarbeidere er hyppige brukere av. Videre synes Internett å være en kunnskapskilde utøverne relativt ofte tar i bruk når de behov for ny kunnskap og informasjon. Nettbruken ble gitt to mulige hovedforklaringer – tilknytning til globale rom og manglende lokale arenaer/ressurser for kunnskapsutvikling.

Forskningsspørsmål 2 ble besvart ved hjelp av krystabeller og regresjonsanalyser. I analysene fant jeg blant annet at jo mer relevant opplæringen ble vurdert som, jo lavere sannsynlighet for bruk av Internett. Samtidig ga en vurdering av opplæringen som relevant hyppigere høyere sannsynlighet for bruk av kolleger og overordnede. Videre fremkommer det

av regresjonsanalysene at et utvidet tidsaspekt – ønsket om egenutvikling – er den eneste uavhengige variabelen som gir økt sannsynlighet for bruk av fagbøker og tidsskrifter. Det ser dermed ut til at sosialarbeiderne i liten grad benytter denne typen kunnskapskilder i sitt daglige arbeid. Analysene viser også at det ikke er noen sammenheng mellom aktive studievevaner og de fire kunnskapskildene. Funnet har blitt forklart med henvisning til forskjeller i utdanning og arbeidsliv, og at individuell og aktive studievevaner kanskje ikke lar seg videreføre til yrkesutøvelsen.

Analysene tyder dermed på at sosialarbeiderne primært er brukere av det lokale rom, og at det nære fellesskapet anses som viktig i deres søken etter ny kunnskap. Det er grunn til å spørre seg hvilke implikasjoner en slik beskrivelse får for profesjonen i dagens kunnskapssamfunn. I neste kapittel løftes derfor oppgavens tematikk i den hensikt å gi en mer samlet fremstilling av sosialarbeidere bruk av kunnskapsressurser.

7 Avsluttende betraktninger

I kapittelet ovenfor har analysefunnene blitt diskutert opp mot det teoretiske og begrepsmessige rammeverket som er lagt til grunn i oppgaven. I dette kapittelet vil jeg føre en mer overordnet diskusjon av profesjonen og utøvernes bruk av kunnskapskilder, og hvilke implikasjoner analysefunnene kan sies å ha. Kapittelet starter med utvidet diskusjon av problemstilling 2, hva som påvirker sosialarbeidernes kildebruk, da jeg her vil presentere hvilke andre aspekter enn de undersøkte som kan tenkes å virke inn på sosialarbeidernes kildebruk. Videre diskuteres om det egentlig er hensiktsmessig å omtale sosial arbeid som én kunnskapskultur, før jeg mot slutten av kapittelet vil jeg trekke frem ulike begrensninger ved oppgaven samt forslag til videre forskning.

7.1 Sosialarbeidernes maskineri

Kapitlene ovenfor har allerede antydnet at både utdanningen og sosialarbeidernes arbeidsplasser er å anse som aktører i sosialarbeidernes maskineri og kunnskapskultur, men at verken innrulling eller aktive studievaner ser ut til å gi økt sannsynlighet for bruk av de globale kunnskapskildene. Hvilke andre forhold enn de undersøkte kan tenkes å påvirke bruken av de utvidede kunnskapsressursene?

Det er rimelig å anta at andre profesjoners hyppige bruk av utvidede rom, for eksempel ingeniørene (Lahn, 2012), er nært forbundet med at det finnes velutviklede og egnede verktøy for deres formål. Det kan dermed stilles spørsmål om det finnes tilsvarende ressurser for sosialarbeiderne. I kapittelet om sosialt arbeid ble det vist til tiltak som har blitt satt i gang for å styrke utviklingen av og tilgjengeligheten til sosialarbeideres praksisbaserte kunnskap. Opprettelsen av Campbell Collaboration kan slik sett være en kilde til utvidet kunnskap for sosialarbeiderne, da utøverne kan knytte seg til et nettverk som strekker ut over den lokale yrkespraksisen. I 2004 ble i tillegg nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten etablert, og betraktes som en ressurs for kvalitetsforbedring (St. Meld. 13, 2011-2012). Senteret ønsker å være en tilrettelegger og bidragsyter for kvalitetsheving i sosialt arbeid så vel som andre helsetjenester (kunnskapssenteret.no). Det er grunn til å tro at både Campbell Collaboration og kunnskapssenteret har potensialet til å bli betydningsfulle aktører i sosialarbeidernes kunnskapsmaskineri, og slik sett bidra til økt bruk av globale kunnskapsrom.

Tilgang til ulike kunnskapskilder kan ses som et gjennomgripende poeng i forrige kapitels diskusjon av sosialarbeidernes kildebruk. Det er gjennom tilgjengeliggjøring av ressurser og verktøy at individene kan bevege seg på tvers av tid og rom (Nespor, 1994). Dersom utøverne ikke har nær tilgang til globale kilder på arbeidsplassen er det antakelig også vanskeligere for utøvere å knytte seg til utvidede kunnskapskretser. I BAKST-rapporten fra 2005 fremholdes det at 80 prosent av de ansatte mener de i liten grad har tilgang til relevante fagbøker (Sosial- og helsedirektoratet, 2005). Selv om undersøkelsen er i underkant av ti år gammel synes tallet å gi informasjon om at manglende tilgjengelighet til boklig kunnskap kan være en utfordring i profesjonen. Over halvparten av de spurte svarer i tillegg at de har for få muligheter til å holde seg oppdatert på kvaliteten i de ulike tilbudene i det daglige. Datagrunnlaget gir ikke anledning til å undersøke hvor vidt kildene er tilgjengelige på utøvernes arbeidsplasser, men det synes likevel viktig å fremheve at tilgang er en forutsetning for hyppig kildebruk (Bergmark & Lundström, 2002).

I tidligere studier av sosialarbeideres kildebruk har fagbøker og tidsskrifter blitt brukt som et mål på hvor faglig og vitenskapelig oppdatert utøverne er (Bergmark & Lundström, 2002). Dersom et tilsvarende argument legges til grunn i denne oppgaven, er det interessant at det kun er ønsket om egenutvikling som ser ut til å gi økt sannsynlighet for bruk av fagbøker og tidsskrifter. Funnet gir grunn til å spekulere i om sosialarbeiderne egentlig har behov for – eller ser behovet for – den boklig og/eller teoretiske kunnskapen i sitt daglige arbeid. I den daglige yrkesutøvelsen står sosialarbeiderne ofte ovenfor handlingsrettet klientarbeid som krever stor grad av dømmekraft og skjønn, og som er utfordrende å lese seg til (Røysum, 2006). Dette behøver likevel ikke bety at den boklige og teoretiske kunnskapen ikke vil kunne komme sosialarbeiderne til nytte også i deres yrkesutøvelse. Økt vekt på teori og kunnskapsutvikling kan være hensiktsmessig da dette vil gi faget nye impulser og bidra til økt refleksjon i sosialarbeidernes daglige arbeid (Levin, 2004). Teoretisk og vitenskapelig oppdaterte yrkesutøvere vil kunne heve kvaliteten på deres praksis, fremholdes det (St. Meld 13, 2011-2012). Kanskje er det nettopp en slik kontinuerlig evne til kunnskapsutvikling som rommes av termen «*street level intellectuals*» - Utøvere som evner å tilegne og anvende vitenskapelig kunnskap, selv om den ikke nødvendigvis brukes for å løse en *konkret* arbeidsoppgave.

I tidligere avsnitt har det imidlertid blitt antydnet at de globale kunnskapskildene muligens ikke er å anse som like viktige for sosialarbeidere som andre profesjonsutøvere; kanskje er

kunnskap fra denne typen kilder mindre nødvendig for sosialarbeidere, og det lokale rom desto viktigere. Påstanden leder oppgaven over i en diskusjon av implikasjoner for sosialarbeidernes lokale tilknytning.

7.2 Sosialt arbeid – én kunnskapskultur?

En av styrkene ved en profesjon der kunnskapsutvikling hovedsakelig foregår innenfor lokale grenser, er at den skjer i nær sammenheng med praksis (Nerland, 2012). Dette fører til at individuell og organisatorisk læring og kunnskapsutvikling smelter sammen. På sikt kan likevel denne typen kunnskapsinnhenting ha sine begrensninger fordi det blir vanskeligere for utøverne å overskride lokale rom, og dermed også endre eksisterende praksis. Manglende utvidet tilknytning kan slik sett bidra til å undergrave individers driv etter kontinuerlig læring, men også minke sjansen for at man holder seg faglig oppdatert (Nerland, 2012). En moderne form for profesjonalitet handler i dag om å kunne knytte seg til ulike kunnskapskretser som overskrider den lokale arbeidspraksisen, hevdes det (Jensen, Nerland & Lahn, 2012). Selv om sosialt arbeid betegnes som et felt med liten teoretisk forankring og stort fokus på skjønnsmessige vurderinger, synes de globale kunnskapskretsene å være viktige i et fremtidsrettet perspektiv. Profesjonsutøvere generelt og sosialarbeidere spesielt fatter beslutninger som har stor betydning for menneskers ve og vel (Terum, 2003). Antakeligvis vil det derfor være viktig at beslutningsgrunnlaget ikke bare er basert på erfaringsbasert kunnskap og kollegers råd.

Til tross for at ønsket om at sosialarbeiderne beveger seg utenfor de lokale grensene uttrykkes fra flere hold, er det mulig å se for seg at spenningen i utøvernes arbeidsoppgaver fører til at globale rom er lite relevant i visse typer arbeid. Ivaretagelse av forvaltningsmessige prinsipper eller bruk av juridiske lov- og avtaleverk vil for noen sosialarbeidere kunne være primære arbeidsoppgaver. I slike situasjoner er det grunn til å tro at behovet for utvidet kunnskapspraksis, for eksempel i form av kontakt med globale nettverk, vil være av mindre betydning. Forskjeller i sosialarbeidernes behov trenger ikke bare gjelde for utvidede kilder generelt, men også teoretisk og vitenskapelig kunnskap spesielt. Innad i profesjonen har det blitt reist flere innvendinger mot et økt fokus på akademisering og vitenskapeliggjøring. Det er hevdet at for mye vekt på slike forhold fører til at fokuset tas vekk fra den praktiske siden ved yrkesutøvelsen (Levin, 2004). Kanskje er et slikt poeng nødvendig å ta i betraktning i fremtidige diskusjoner av sosialarbeideres kunnskapspraksis og kildebruk; behovet for

fornyelse er hensiktsmessig for visse typer arbeid, men mindre relevant for andre deler av profesjonsutøvelsen.

I lys av et slikt resonnement kan man dermed spørre seg om det egentlig gir mening å snakke om sosialt arbeid som én kunnskapskultur. Fremfor å betegne sosialt arbeid som et felt med profesjonsspesifikke kunnskapstrekk, slik man har gjort med lærere og sykepleiere, kan det i stedet være nyttig å studere sosialarbeideres yrkespraksis på organisasjonsnivå. Slik jeg ser det er det derfor ikke skillet mellom eksempelvis sosionomer og barnevernspedagoger som i fremtiden bør prioriteres og undersøkes, men at det skjelnes mellom ulike former for yrkesutøvelse. Ved å differensiere mellom stillinger som krever mer eller mindre kunnskapsfornyelse og faglig oppdatering, kan nyansene og mangfoldet i profesjonsfeltet komme til syne. At man i fremtidige studier derfor undersøker hvordan ulike stillinger og jobber krever ulike former for kunnskap, og dermed også gir ulikt behov for globale og lokale kilder, anses som særlig relevant. Kanskje er det først da man vil få et tydelig svar på om sosialarbeiderne – på sine respektive felt – handler i tråd med kunnskapssamfunnets endrede krav.

Å legge til rette for en slik differensiert kunnskapsutvikling vil ha implikasjoner for arbeidsplassene sosialarbeiderne jobber på, og hvordan det kan tilrettelegges for bruk av kunnskapsressurser. På arbeidsplasser der man i liten grad har behov for kunnskapskilder av global karakter fremstår det som særlig viktig at det legges til rette for nær kontakt med andre individer. Analysene kan tyde på at innrulling av nyankomne sosialarbeidere i den forbindelse bør ha en sentral rolle, da positiv vurdering av opplæringen gir økt sannsynlighet for bruken av det lokale rom. At opplæringen foregår på arenaer der det skapes gode relasjoner vil trolig kunne bidra til at kolleger hyppigere oppsøkes i det man har behov for råd, informasjon og kunnskap.

Ansvar for at utvidede rom tas i bruk synes for meg å være tredelt. For det første kreves det at man på profesjonsnivå evner å stimulere til aktiv kunnskapssøking (Bergmark & Lundström, 2002). Dette forutsetter at forskningsfeltet produserer praksisrelevante studier som utøverne kan hente kunnskap fra, fremholder Bergmark og Lundström (2002). For det andre bør man trolig både på profesjons- og organisasjonsnivå ha fokus på tilgangen til globale rom. Navigering og kunnskapsinnhenting fra utvidede kunnskapskilder forutsetter at relevante ressurser og verktøy gjøres tilgjengelig for utøverne (St. Meld.nr 13, 2011-2012). Mens man fra øverste hold trolig bør fremme og videreutvikle relevante verktøy, slik

Kunnskapssenteret har potensiale til å bli, er det antakeligvis nødvendig at også arbeidsplassene gjør denne typen kunnskapskilder tilgjengelig.

Et siste betydningsfullt poeng i utviklingen av utøvere som benytter det globale rom er hvilken rolle utdanningsinstitusjonene bør ha. Selv om ikke studievevaner ser ut til å gi økt bruk av de globale rommene, er det hevdet at institusjonene må ta en del av ansvaret for at aktive kunnskapssøkere utvikles (Bergmark & Lundström, 2002). Kanskje må også utdanningene legge til rette for mer differensierte forståelser av hva slags arbeidsoppgaver og arbeidsplasser sosialarbeiderne skal ut i etter endt utdanning. I tillegg fremstår det som viktig at studentene i løpet av utdanningsperioden utvikler ferdigheter i å søke kunnskap. I nåtidens kunnskapssamfunn betraktes denne typen kompetanse som betydningsfull for profesjonsutøvere (Jensen et al., 2012). Vel så viktig synes likevel å være at studiestedene oppfordrer studentene til *refleksjon* rundt hvordan kunnskapsfornyelse kan styrke nettopp deres yrkesutøvelse. Å utdanne sosialarbeidere som reflekterer rundt eget kunnskapsbehov – og oppdaterer seg deretter – kan i dagens kunnskapssamfunn bli en betydningsfull oppgave for utdanningsinstitusjonene. På den måten kan sosialarbeideres beslutning- og vurderingsgrunnlaget i fremtiden baseres på *både* subjektivt skjønn og «objektive» oppfatninger.

7.3 Metodiske refleksjoner og videre forskning

Innledningsvis i oppgaven ble det bemerkt at en mulig innvending mot det teoretiske rammeverket som benyttes, er at det i mindre grad kan være egnet for kvantitative undersøkelser. I lys av diskusjonen ovenfor synes det for meg derimot ikke å være de teoretiske begrepene på kvantitative data som i seg selv er problematisk, men at det kanskje særlig i en profesjon som sosialt arbeid er behov for undersøkelser som får frem kompleksiteten i feltet. Dette har i mindre grad vært mulig å få frem i denne oppgaven. For det første er de fire undersøkte kildene i liten grad spesifisert. «Fagfolk utenom jobb» har i tillegg ikke blitt undersøkt i en regresjonsanalyse, da det er få respondenter som befinner seg i gruppen «hyppig bruk». Dette gjør at metoden er lite egnet å benytte for denne kilden, og de bivariate analysefunnene må legges til grunn. Selv om dette er tatt hensyn til ved mindre vekt på disse analysene i diskusjonsdelen, hadde det vært interessant å hatt et høyere antall respondenter i datagrunnlaget for å dermed kunne undersøke også denne kilden ved hjelp av regresjon. For det andre gir datagrunnlaget ikke anledning til å undersøke hvordan

eksempelvis forskjellige arbeidsplasser og –oppgaver gir ulik kildebruk. For å fange opp slike nyanser ville det derfor vært hensiktsmessig å ha supplert de kvantitative undersøkelsene med kvalitative studier. At man i fremtidig forskningssammenheng kombinerer slike metoder kan trolig kunne avdekke hvilket kunnskapsbehov sosialarbeidere har.

I forbindelse med det økende fokuset på kunnskapsbasert praksis i profesjonen vil det være interessant å følge hvordan kommende sosialarbeidere tar i bruk ulike kunnskapsressurser. Fordi datamaterialet i oppgaven er fra 2007/2010 vil trolig sosialarbeiderstudentene nå og i fremtiden kunne være påvirket av akademiseringsprosessen på andre måter enn respondentene i denne oppgaven. For at ulike ressurser skal kunne tas i bruk er det imidlertid nødvendig at disse er tilgjengelige på utøvernes respektive arbeidsplasser. I arbeidet med oppgaven har ulike studier av sosialarbeidere og deres kunnskapstilknytning vært gjennomgått. Slik jeg ser det, synes få studier å ha fokusert på i hvilken grad kunnskap gjennom bøker, tidsskrifter og Internett er tilgjengelig på sosialarbeideres arbeidsplasser. At man i fremtidig forskning har fokus på en slik tematikk fremstår for meg derfor som relevant. Slike kartleggingsprosesser vil kunne være første steg i utviklingen og tilgjengeliggjøren av utvidede kunnskapskilder.

Litteraturliste

Abbott, A. (1988). *The System of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press

Baker, D. P. (2009). The educational transformation of work. Towards a new synthesis. *Journal of education and work* 22 (3), s. 163-191

Bergmark, Å. & Lundström, T. (2002). Education, practice and research. Knowledge and attitudes to knowledge of Swedish social workers. *Social Work Education*, Vol. 21 (3), s. 359-373

Björkenheim, J. (2007). Knowledge and Social Work in Health Care – The case of Finland. *Social Work in Health Care*, 44:3, s. 261-278

Blom, B., Nygren, L., Nyman, C. & Scheid, C (2002). *Social Work and Society* vol. 5 (1), s. 46-61

Callon, M. (1986). Some element of sociology of Translation: Domestication of the scallops and the fishermen. I Law, J. (red.) *Power, Action and Belief: A New sociology of Knowledge?* s. 196-229. London: Routledge and Keagan Paul

Caspersen, J. (2007). *Kvalifisering av nyutdannede sykepleiere – En undersøkelse av læringsstrategier og opplæring i arbeidslivet*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus

Caspersen, J. (2013). *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge*. Akademisk avhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo

Christophersen, K.- A. (2004). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*. Oslo: Unipub forlag

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press

Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York: The Free Press

Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*. Vol 61 nr. 5-6, s. 768-796

- Fellesorganisasjonen, (FO), (2010). *Sosionomer i barnevernet*. Hentet 20/5-14
https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/sos.i%20barnevernet_2010NY.pdf
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål, I Molander, A. & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flexner, A. (1915). *Is social work a profession?* New York: The New York school of philanthropy
- Fossestøl, B. (2006). Hvorfor er det vanskelig å artikulere praktisk kunnskap? I Røysum, A. (red.). *Sosialt arbeid – Refleksjoner om kunnskap og praksis*, s. 25-36. Oslo: FO
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*, s. 71-86. Oslo: Universitetsforlaget
- Halvorsen, A. (2010). *Fag, ferdigheter og følelser – Om kunnskapsutvikling i sosialt arbeid*. Akademisk avhandling. Universitetet i Bergen, Bergen
- Heggen (2008). Tilbakeblikk på tre profesjonsutdanninger. Utdanningsinnhold og kompetansebehov. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (6), s. 457-470
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleier – Lærer – Sosialarbeider*. Oslo: Abstrakt forlag
- Howe, D. (1994) Modernity, post modernity and social work. *British Journal of Social Work*, 24 (5), s. 513-532
- IFSW – The International Federation of Social Workers. *Definition of Social Work*. Hentet 2/14-14 <http://ifsw.org/policies/definition-of-social-work/>
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring*. Rapport til Norges Forskningsråd
- Jensen, K. & Lahn, L. C. (2006). Professional learning in a changing society. *Knowledge, work and society*, vol. 4 (3)
- Jensen, K. & Nerland, M. (2012). Epistemic practices and object relations in professional work. *Journal of Education and Work* vol. 25 (1), s. 101-120

Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (2012): Introduction – Professional learning in new knowledge landscapes: A cultural perspective. I *Professional Learning in the Knowledge Society*, s. 1-24. Rotterdam: Sense Publishers

Johannessen, A. (2008). *Introduksjon til SPSS*. Oslo: Abstrakt forlag

Karseth, B. & Nerland, M. (2007): Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of Education and Work*, 20 (4), s. 335-355

Klette, K. & Smeby, J. C. (2012). Professional training and knowledge sources. I *Professional Learning in the Knowledge Society*, s. 143-162. Rotterdam: Sense Publishers

Kleven, (2008). Validity and validation in quantitative and qualitative research. *Nordic Educational Research (Nordisk Pedagogik) vol. 28*, s. 219-233

Knorr Cetina, K. (1997). Sociality with objects: Social relations in post-social knowledge societies. *Theory, Culture and Society*, 14(4), s. 1-30

Knorr Cetina, K. (2001). Objectual practice. I T. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. von Savigny (Eds.) *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge.

Knorr-Cetina, K. (2003). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Knorr Cetina, K. (2007). Cultures in global knowledge societies: Knowledge cultures and epistemic cultures. *Interdisciplinary Science Reviews*, 32:4, s. 361-375

Kunnskapssenteret – Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (24.10.2011). *Hva gjør vi?* Hentet 5-5/14 <http://www.kunnskapssenteret.no/hva-gj%C3%B8r-vi>

Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008) I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*, s. 295-305. Oslo: Universitetsforlaget

Lahn, L. C. (2012): The Use of Knowledge Sources Among Novice Accountants, Engineers, Nurses and Teachers. *Professional Learning in the Knowledge Society*, s. 109-123. Rotterdam: Sense Publishers

Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I Lund, T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*, s. 79-124. Oslo: Unipub forlag

Marthinsen, E. (2003). *Sosialt arbeid og symbolsk kapital i et senmoderne barnevern*.

Trondheim: Barnevernets utviklingssenter i Midt- Norge

Mathisen, A. (2012). Temporal Design in Auditors' Professional Learning: Contemporary epistemic machineries and knowledge strategies in risk auditing. *Professional Learning in the Knowledge Society*, s. 85-105. Rotterdam: Sense Publishers

Molander, A. & Terum, L. I. (2008) Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. s. 13-27. Oslo: Universitetsforlaget

Molander, A. & Smeby, J. C. (2013) Innledning. I Molander, A. & Smeby, J. C (red) *Profesjonsstudier 2*, s. 9-13. Oslo: Universitetsforlaget

Mørk, B. E., Aanestad, M., Hanseth, O. & Grisot, M. (2008). Conflicting Epistemic Cultures and Obstacles for Learning across Communities of Practice. *Knowledge and Process Management vol. 15 (1)*, s. 12-23

Nerland, M., Jensen, K., and Bekele, T. (2010) *Changing cultures of knowledge and learning in higher education: a literature review*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 10/3-14
http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/eie-utd2020forprosjekt/HEIK-Utd2020-Part2-Changing_cultures.pdf

Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I Jensen, K., Lahn, L. & Nerland, M. (red.) *Professional learning in the knowledge society*, s. 27-48. Rotterdam: Sense Publishers

Nerland, M. & Jensen, K. (2012). Epistemic practices and object relations in professional work. *Journal of Education and Work*. 25 (1), s.101-120

Nespor, J. (1994). *Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*. Knowledge, Identity and School Series:2

NOU:3 (2008). *Sett under ett – Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet

NOU:8 (2009) *Kompetanseutvikling i barnevernet*. Barne- og likestillingsdepartementet

Perlinski, M., Blom, B. & Morén, S. Getting a sense of the client. Working methods in the personal social services in Sweden. *Journal of Social Work*, 13 (5), s. 508-532

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfolk – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Røysum, A. (2006) Sosialt arbeid som kunnskap. I Røysum, A. (red), *Sosialt arbeid – Refleksjoner om kunnskap og praksis*, s. 11-24. Oslo: FO

Skog, O.- J. (2005). *Å forklare sosiale fenomener – En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Smeby, J. C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, vol. 32 (2), s. 207-224

Smeby, J. C. (2008). Profesjon og utdanning. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*, s. 87-102. Oslo: Universitetsforlaget

Sosial- og helsedirektoratet (April 2005): *Bruk av, holdninger til og behov for kunnskap i sosialkontortjenesten» - BAKST*. Hentet 3/3-14

https://www.nav.no/Forsiden/_attachment/87370?_ts=11ae37bb200

St. Meld. Nr. 13 (2011-2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St. Meld. Nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Storøy, S. (2010). *Frafallsundersøkelse – StudData panel 2*. SPS Arbeidsnotat nr. 3 Hentet 3/5-14 http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/FoU-SPS/prosjekter/StudData/node_4288/Frafallsundersoeekelse-panel-2

Tengvald, K. (2001). Kunnskapsutvecklingen av socialt arbete – för klienters bästa. *Socionomen*, 1, s. 22-27

Terum, L. I. (2003). *Portvakt i velferdsstaten: Om skjønn og beslutninger i sosialtjenesten*. Oslo: Kommuneforlaget

Trevithick, (2008). Revisiting the Knowledge Base of Social Work: A Framework for Practice, *British Journal of Social Work* (38), s. 1212-1237

Vindegg, J. (2009). Evidensbasert sosialt arbeid. I Grimen, H. & Terum, L. I. (red.) I *Evidensbasert profesjonsutøvelse*, s. 63-85. Oslo: Abstrakt forlag

Vedlegg

Vedlegg 1: Faktoranalyse av spørsmålene som inngår i «kunnskap i rom» (motiver for kunnskapsutvikling).

	Faktor 1- Ytre forventninger	Faktor 2 – Ønsket om egenutvikling	Faktor 3 – Endringer på arbeidsplassen
Forventninger fra ledelsen	,920		
Forventninger fra kolleger	,913		
Egne faglige interesser		,878	
Ønske om å gjøre jobben mer spennende		,859	
Ny stilling eller nye arbeidsoppgaver			,855
Nytt teknisk utstyr og/eller nye arbeidsmetoder			,802
Cronbachs alpha	,85	,80	,60
Eigenvalue	1,9	2,4	1,1
Utvalg av faktorer basert på scree-plott og varimax rotasjon.			

Vedlegg 2: Spørsmålene hentet fra spørreskjema 3-2 og 3-3:

Og så noen utsagn om hvordan du legger opp ditt arbeid i studiene. Hvor enig eller uenig er du?	Uenig							Enig	Uaktuelt Vet ikke
	1	2	3	4	5	6	7		
Jeg forsøker å ha en kritisk holdning til det fagstoffet som formidles i studiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forbereder meg gjennomgående godt til undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er på studiestedet stort sett bare når det er undervisning og annen organisert studieaktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får mye ut av å diskutere fag med medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg oppsøker lærere for å klargjøre faglige problemer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitt studiearbeid består stort sett av å lese pensum og løse obligatoriske oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er eksamen som først og fremst bestemmer hva jeg konsentrerer meg om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har deltatt mye i gruppearbeid som studentene selv har organisert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg leser ofte fagstoff som ikke står på pensum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 Hva slags opplæring har du fått etter at du begynte i din nåværende jobb? Har du fått en eller flere av følgende former for opplæring?

Flere kryss er mulig

- ☐ Systematisk veiledning fra overordnede eller annen kollega
- ☐ Eget opplæringsprogram
- ☐ Kurs organisert av arbeidsgiver
- ☐ Deltaking i eksterne kurs
- ☐ Ingen systematisk opplæring

13 Hvordan vil du vurdere den opplæringen du har fått i jobben din?

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	I svært stor grad 1	2	3	4	Ikke i det hele tatt 5
Opplæringen har vært tilstrekkelig for å gjøre en god jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opplæringen har vært lite relevant for arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opplæringen har videreført det jeg lærte i utdanningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opplæringen har komplettert det jeg lærte i utdanningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 Når du står overfor krevende oppgaver i ditt daglige arbeid, hvor ofte skaffer du deg informasjon og kunnskap ved å:

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	Daglig	Hver uke	Hver måned	Av og til	Aldri
Søke råd hos overordnede eller kolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konsultere fagfolk utenom jobben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Søke i fagbøker eller tidsskrifter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Søke på Internett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15 Når du har behov for å utvikle eller fornye dine kunnskaper og ferdigheter, i hvilken grad er det på grunn av:

Merk: Sett ett kryss på hver linje.

	I svært stor grad 1	2	3	4	Ikke i det hele tatt 5
Forventninger fra ledelsen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forventninger fra kolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Egne faglige interesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ønske om å gjøre jobben mer spennende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ny stilling eller nye arbeidsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nytt teknisk utstyr og/eller nye arbeidsmetoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hensynet til klienter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>